



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

SABERES PEDAGÓGICOS DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

LUCIANE DA ROCHA SANTOS DA CUNHA

**BRASÍLIA – DF
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Cs Cunha, Luciane da Rocha Santos da
Saberes Pedagógicos dos Professores Universitários /
Luciane da Rocha Santos da Cunha; orientador Otilia Maria
Alves da Nóbrega Alberto Dantas. -- Brasília, 2019.
115 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Saberes pedagógicos. 2. Docência universitária. 3.
Universidade de Brasília. 4. Formação docente. I. Dantas,
Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto, orient. II. Título.

LUCIANE DA ROCHA SANTOS DA CUNHA

SABERES PEDAGÓGICOS DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação na Linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA), sob orientação da Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas.

**BRASÍLIA
2019**

LUCIANE DA ROCHA SANTOS DA CUNHA

SABERES PEDAGÓGICOS DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas
PPGE/Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Betânia Leite Ramalho
PPGE/Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa. Dra. Liliane Campos Machado
PPGE/Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias
FE/Universidade de Brasília – UnB

Defesa em 09 de agosto de 2019 às 9h
Local: Sala de Atos, Faculdade de Educação (FE1)
Campus Darcy Ribeiro.
Universidade de Brasília – UnB.



Dedico este trabalho à minha Família *e* às Forças do Universo
que me acompanharam na jornada!

“Diante da vastidão do tempo e da imensidão do universo, é um imenso prazer para mim dividir um planeta e uma época com você.”

Carl Sagan

Agradeço a Capes, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas no Ensino Superior pela Bolsa de pesquisa. Minha infinita gratidão, reconhecimento, respeito e afetuosidade à Universidade de Brasília/Faculdade de Educação por mais uma vez me acolher como discente. Porém, agora do Programa de Pós-Graduação da Educação. Gratidão #UnbSuaLinda

Sou grata à minha querida orientadora, professora Otília Dantas, por acreditar em mim e por toda sua sapiência, paciência, amorosidade, conhecimento, amizade e por sempre compartilhar seus saberes nesta caminhada.

Tenho enorme gratidão as minhas queridas amigas-irmãs acadêmicas Patrícia, Nancy, Cristina, Marilsa, Núbia e demais “Meninas da Otília” e “Estrelas da Otília” que fizeram desta caminhada um pouco menos solitária. Grata pela parceria colegas acadêmicos. Às heroínas do mestrado, “amoras do coração” minha gratidão e amizade eterna e sincera, sem suas companhias este caminho teria sido muito mais silencioso. *Gracias* pelas horas cheias de alegria, carinho, companheirismo, amizades e respeito regados a cafezinhos, abraços e muitas gargalhadas. Dessa forma quero aqui agradecer a todos que direta ou indiretamente participaram deste percurso, com um sorriso, uma carona, uma palavra amiga, um livro emprestado ou uma palavra de incentivo.

Agradeço especialmente aos docentes que aceitaram participar desta pesquisa, pois sem eles este estudo seria inviável. Em vista disso, imensamente agradeço o tempo que dedicaram em responder os questionários. Que a força esteja sempre com todos!

Meu maior agradecimento é direcionado a minha família! Meus grandes e pequenos amores: Paola e Pedro, filhotinhos que quase sempre compreendiam minha ausência ou que em outras horas perdiam a paciência com tanto isolamento e indagavam “quando esse tal de mestrado vai terminar?” Por vezes, com lágrimas nos olhinhos me interrompiam para convidar à brincar, à abraçar, à beijar ou simplesmente para dizer “mamãe eu te amo!” ou “mamãe faz pipoca?”. Ao meu amigo, parceiro, marido, coorientador, patrocinador e nas horas vagas *coaching*, Fábio Alfaia da Cunha que sempre segurou a minha mão e nunca me abandonou. A vocês, minha trindade familiar, terei eterno amor e gratidão! ♥♥♥

Durante essa jornada tenho muito a agradecer as Forças do Universo que na vastidão do espaço e na imensidão do tempo, me permitiu viver e encontrar a alegria de partilhar um planeta e uma época com pessoas maravilhosas, aos presentes e aos ausentes, que indubitavelmente enriquecem a minha história humana. E assim, agraciada pelo Universo sigo minha jornada com todxs vocês arraigados à minha essência.

RESUMO

O estudo versa sobre os saberes pedagógicos dos professores universitários. O **objetivo geral** visa analisar os saberes da docência universitária na mobilização da ação pedagógica dos professores das licenciaturas da Universidade de Brasília. A **fundamentação teórica** encontra-se em: Masetto (1998, 2012, 2017); Pimenta (2011, 2014); Anastasiou (2014) e outros que abordam a materialização da formação pedagógica do docente universitário no Brasil. Dantas (2007, 2013, 2014), bem como outros autores pautaram sobre a compreensão da formação do professor relacionada aos saberes em suas práticas pedagógicas. A **metodologia**, de natureza qualitativa, numa aproximação ao Materialismo Histórico Dialético (MHD), tem como técnica de pesquisa a Análise de Discurso Crítica (ADC). O instrumento utilizado na coleta de dados foi questionários semiestruturados aplicados pelo Google drive a professores que atuam como formadores de professores nos cursos de Educação Física, Física, Geografia, História, Matemática e Pedagogia na UnB, lotados no campus Darcy Ribeiro. Os **resultados** destacam que os docentes universitários que afirma possuir conhecimentos práticos e teóricos sobre os saberes pedagógicos, desde a sua formação inicial, apresentam certa vantagem diante da pluralidade de saberes que foi possível identificar nos seus discursos. Na mobilização das ações dos docentes cinco saberes relacionados ao ensino na docência universitária são encontrados: as relações professor-aluno, os saberes da experiência, a inovação pedagógica tecnológica e o saber constituído pelas relações institucionais. As **conclusões** demonstram que o docente universitário deve valorizar e priorizar a sua formação pedagógica, pois os saberes pedagógicos e didáticos, fundamentais em sua ação para a formação dos futuros professores, são pouco evidenciados em seus discursos.

Palavras-chave: Saberes pedagógicos. Docência universitária; Universidade de Brasília. Formação docente.

ABSTRACT

This study verses about the university professor pedagogic knowledge. The main objective is analyze the university teacher knowledge regarding the mobilization pedagogical action of licenciature degree professors at University of Brasília. The theoretical background is based on : Masetto (1998, 2012, 2017); Pimenta (2011, 2014); Anastasiou (2014) and other authors that deal with this **pedagogic training materialization** of the university professor in Brazil. Dantas (2007, 2013, 2014), among other authors ruled over the comprehension about professors training related to the knowledge in theirs pedagogic practices. The methodology, of a qualitative nature, with an approach to the Historical and Dialectical Materialism (MHD), uses a research technic of Discourse Analysis. The tool used for data gathering was a semi structured survey through Google **Forms** answered by the professor enrolled in training teachers of the Physical Education, Physics, Geography, History, Mathematics and Pedagogy degrees on UnB, at the Darcy Ribeiro campus. The results points that the professors that claims to have had practical and theoretical knowledge about the pedagogic lore, since its first degree, shows a due lead facing the plurality of topics which were possible to identify in its speeches. The professor-student, the experience knowledge, technological pedagogic novelty, knowledge composed from institutional relationships. The conclusion infers that the university docent must value and prioritize its pedagogic training, because the pedagogic and didactic knowledge, cornerstone pieces in new teachers training activity, are in low evidence in their essays.

Keywords: Pedagogical understandings; University Teaching; University of Brasilia; Teacher Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Teses e Dissertações por Regiões

Figura 2 – Categorias da Pesquisa Fundamentadas em Marx

Figura 3 – Dispositivos Analíticos

Figura 4 – Cursos de Licenciatura Selecionados

Figura 5 - Campi Universitários da UnB

Gráfico 1 - Devolutiva Questionários

Gráfico 2 – Gênero dos Docentes

Gráfico 3 - Faixa Etária dos Docentes

Gráfico 4 – Relação Gênero e Faixa Etária

Gráfico 5 – Estados de Origem dos Docentes

Gráfico 6 - Tempo Docência UnB

Quadro 1 – Quadro de Coerência da Pesquisa

Quadro 2 – Produções Artigos, Teses e Dissertações

Quadro 3 – Percursos Metodológicos nas Produções EC

Quadro 4 – Palavras-chave e Discursos das Produções EC

Quadro 5 – Produções com Aproximações aos Saberes Docência Universitária

Quadro 6 – Estrutura Organizativa Coleta de Dados

Quadro 7 – Dispositivos Teóricos

Quadro 8 – Quantitativo Cursos Licenciaturas ofertados pela UnB (2013-2017)

Quadro 9 - Faculdades, Institutos e Departamentos na UnB

Quadro 10 – Docentes universitários pesquisados por curso e gênero

Quadro 11 – Perfil Docente nas Licenciaturas

Tabela 1 – Relação Cursos Licenciaturas UnB

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ADC	Análise do Discurso Crítico
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
DF	Distrito Federal
FACIBRA	Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz
FAGAMMON	Faculdade Presbiteriana Gammon
FAT-FUnBA	Fundação Attila Taborda-Faculdades Unidas de Bagé
FE	Faculdade de Educação
FEF	Faculdade de Educação Física
IBCit	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICE/MAT	Instituto de Ciências Exatas/Departamento de Matemática
ICH/GEA	Instituto de Ciências Humanas/Departamento de Geografia
ICH/HIS	Instituto de Ciências Humanas/Departamento de História
IF	Instituto de Física
IL	Instituto de Letras
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LET	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MTC	Métodos e Técnicas
PAD	Planejamento e Administração
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PPCA	Projeto Político de Curso Acadêmico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPPC	Projeto Político-Pedagógico do Curso
PPPI	Projeto Político-Pedagógico Institucional
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TEF	Teorias e Fundamentos
UCB	Universidade Católica de Brasília
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UEPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas

UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UGF	Universidade Gama Filho
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIBAN	Universidade Bandeirante de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVBRASIL	Universidade Brasil
URCAMP	Universidade da Região da Campanha
USP	Universidade de São Paulo

SONHO IMPOSSÍVEL

Chico Buarque & Ruy Guerra

Interprete: Maria Bethânia

Sonhar mais um sonho impossível
Lutar quando é fácil ceder
Vencer o inimigo invencível
Negar quando a regra é vender
Sofrer a tortura implacável
Romper a incabível prisão
Voar num limite improvável
Tocar o inacessível chão
É minha lei, é minha questão
Virar este mundo, cravar este chão
Não me importa saber
Se é terrível demais
Quantas guerras terei que vencer
Por um pouco de paz
E amanhã se este chão que eu beijei
For meu leito e perdão
Vou saber que valeu
Delirar e morrer de paixão
E assim, seja lá como for
Vai ter fim a infinita aflição
E o mundo vai ver uma flor
Brotar do impossível chão

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	xiii
MEMORIAL	xv
1. INTRODUÇÃO.....	1
1.2 Estado do Conhecimento	5
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1 Formação para além do Capital	14
2.2 Educação e Trabalho	15
2.3 O Trabalho Docente Universitário	17
2.4 Os Saberes da Docência	19
3. PERCURSO METODOLÓGICO	27
3.1 Método: Materialismo Histórico Dialético – MHD	29
3.1.1 As Categorias em Marx	32
3.2 Técnica: Análise do Discurso Crítica – ADC.....	35
3.2.1 Os Dispositivos Teóricos e Analíticos.....	38
3.3 Instrumentos de Investigação	41
3.4 Campo e Sujeitos da Pesquisa	44
3.5 Coleta de Dados.....	46
3.6 Limitações da pesquisa.....	47
4 UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA NO CENÁRIO BRASILEIRO.....	50
4.1 As Licenciaturas na Universidade de Brasília.....	54
4.2 Os cursos de licenciaturas selecionados	59
4.2.1 Licenciatura em Geografia	61
4.2.2 Licenciatura em História	61
4.2.3 Licenciatura em Matemática	62
4.2.4 Licenciatura em Física.....	63
4.2.5 Licenciatura em Educação Física	63
4.2.6 Licenciatura em Pedagogia.....	64
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	66
5.1 O perfil dos docentes universitários	66
5.2 O sentido da docência universitária.....	75
5.3 A decisão pela Docência universitária na UnB	77
5.4 Percurso profissional e formativo anterior à entrada na docência universitária na UnB	

5.5 A importância da Licenciatura para tornar-se professor universitário - formador professores	78
5.6 Ser professor formador de professores	79
5.7 Desafios da docência superior quanto a formação de professores	80
5.8 As pesquisas sobre a docência.....	80
5.9 Saberes da docência universitária.....	81
5.10 Perfil "ideal" do docente universitário, formador de professores	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE A	95
APÊNDICE B.....	96

MEMORIAL

“Quero falar de uma coisa, adivinha onde ela anda, deve estar dentro do peito ou caminha pelo ar”.
Coração de estudante – Milton Nascimento.

E escrever um memorial é de certa maneira recorrer às lembranças que estão guardadas na memória e sem dúvida no coração. Percorrer trajetórias acadêmicas e profissionais inegavelmente é relembrar caminhos trilhados no passado e que hoje nos permitem caminhar no presente idealizando o futuro.

Ao me dedicar a escrita destas linhas é impossível dissociar quem eu sou hoje e de quem eu fui ontem. Por isso, escrevo este memorial recordando fatos que foram imprescindíveis para minha existência como ser humano, mulher, estudante, professora e agora pós-graduanda da Faculdade de Educação.

Nasci na década de 80 em Belém do Pará cidade que acolheu meus pais oriundos do interior paraense na busca por melhores condições de vida. Primogênita de três filhos, cresci com minha família habitando um enorme bairro populacional, irregular, carente em infraestrutura, segurança e educação. Paradoxalmente este bairro pobre também possuía grandes expectativas, pois muitos olhares apontavam em sua direção, não pela população ali esquecida pelo Estado, mas pela ilustre presença que naquele lugar era possível encontrar: a Universidade Federal do Pará (UFPA).

Foi na infância que meu interesse pelo mundo da Universidade começou. Curiosa a respeito da instituição indagava a todos sobre a vida universitária. No entanto, quanto mais desvelava o caminho que deveria percorrer, também descobria os obstáculos que precisaria enfrentar na sociedade, na religião, na família.

A maior parte de minha vida cresci na “*vila*”¹ alusão que hoje faço pautada em uma película que incrivelmente revela minha infância e juventude em sua essência. Por longos anos minha criação foi determinada pela religião, que somente oferecia inquietações acerca do paraíso, lugar este que permanecia no mundo das ideias. Porém, mesmo cercada pelos invisíveis muros religiosos eu desejava seguir o caminho que me levasse a Universidade.

Queria ser catedrática! Termo que aprendi com minha avó poetiza, que assim chamava os professores² da academia. Mesmo com seus conhecimentos limitados ao ensino ginásial ela soube me apontar o caminho dos estudos como bússola para atingir este objetivo.

¹ The Village (2004) obra cinematográfica do diretor cineasta indiano M. Night Shyamalan

² Neste estudo, quando há referência a professores, estou a me referir a professoras e professores indistintamente.

Minha vida escolar começou em alguma manhã aos sete anos de idade na Escola Evangélica em Regime de Convênio Luterana Cristo Salvador. Uma escola religiosamente rigorosa que unia preces, canções, valores morais cristãos e o ensino fundamental.

Com a aproximação do primeiro contato com a escola recordo das palavras de minha mãe: *“Você vai para escola, obedeça a sua professora. Toda professora é como uma mãe. Se você desobedecer será castigada na escola e eu acho é pouco! Professora ruim é professora boa! Não responda nada, apenas obedeça. Seja uma boa menina. Deus te abençoe!”*. Naquele momento percebi que o ambiente escolar poderia ser um lugar de sofrimento.

Minha professora, aquela a quem deveria respeitar como me advertira a minha mãe, enfim se apresentou a turma, seu nome Maria do Socorro. Linda, jovem e com um pulmão em perfeito estado, pois seus gritos ecoavam na sala quase sempre em direção a um certo colega, repetente e muito mais velho que as demais crianças, chamado Max.

Lembro de olhar pelas janelas da sala de aula cheias de grades como prisões e ver o céu nublado, uma característica de Belém. Porém eu sendo criança imaginava que a noite estava chegando e isso entristecia meu coração, pois eu estava longe de minha família. Meu corpo estava em sala, mas meu espírito estava em casa, e eu me questionava: *“O que eu fiz para mamãe me deixar aqui tão longe de casa e sozinha? Será que ela vem me buscar?”*

Mesmo perdida em meus pensamentos lembro-me de ver a professora apressadamente atravessar a sala, agarrar um galho de árvore pelas grades e desaparecer de minha vista novamente. Segundos depois meu corpo e espírito voltaram a ser um, pois ouvi gritos de dor na sala. Logo percebemos que a professora estava dando “cipoadas” nas costas de Max que no alto de seus dez ou doze anos, chorava desesperadamente. Como podia isto acontecer em plenos final dos anos 80?

Lembrei das palavras de minha mãe e assim como outras crianças assustadas também comecei a chorar. Naquele momento acreditava que nunca mais voltaria para casa. Acreditava que meus pais haviam me abandonado.

Não sei quanto tempo se passou, mas felizmente a sirene tocou anunciando que aquele dia chegara ao fim. Aquela aula terminou, aquele dia passou, mas até hoje ele vagueia as lembranças do meu primeiro dia de aula na então 1ª série.³

Sempre estudei em escolas públicas e nelas mesmo carentes de atenção do Estado, encontrei incentivo por parte de professores, orientadores, diretores e colegas que marcaram a

³ Atualmente em conformidade com a Lei Federal nº 11.114 de 2005 a antiga 1ª série hoje se refere ao 2º ano do Ensino Fundamental.

minha trajetória escolar de alguma maneira. No entanto, assim como a maioria dos brasileiros precisei privilegiar o trabalho em relação aos estudos, dessa forma, a época do meu Ensino Médio foi a mais difícil de continuar estudando devido às dificuldades financeiras.

Com muito sofrimento abandonei a escola regular após reprovar por falta no 1º ano do Ensino Médio, pois o colégio ficava no centro da cidade e para isso dependia de condições financeiras para usar o transporte público. Contudo não desisti da educação e optei por continuar os estudos através do DESU⁴, programa de supletivo que o governo estadual oferecia gratuitamente para conclusão do Ensino Médio para, enfim, eu poder seguir para o Ensino Superior.

Desde minha infância sempre almejei o dia em que seria possível estudar na universidade, o meu particular “País das Maravilhas”⁵. No entanto, em minha família o ensino superior não era bem visto, primeiro porque acreditavam ser desnecessário pois não compreendiam sua importância na sociedade, além do mais acreditavam na propagação cultural equivocada de que a comunidade universitária estava associada ao comunismo, radicalismo, sexo, drogas e vandalismo.

Pela religiosidade de minha família, a igreja exercia forte influência sobre nossa criação e por isso quase sempre vivíamos em conformidade com os ensinamentos religiosos. Para a igreja, àquela época, o caminho que levava à universidade era uma estrada muito perigosa, pois aqueles que ousavam percorrer esse caminho quase nunca retornavam ao caminho de Deus.

Nesse impasse ideológico me encontrava tão perdida quanto Alice, e assim como ela, carregava angústias de um mundo opressor, mas não aceitava e por isso questiona o tempo todo minha família e a religião.

Com Alice no País das Maravilhas aprendi que as mudanças são inevitáveis e que elas podem ocorrer em diversos sentidos. Ao observar Alice em suas mudanças de tamanho que sofre depois de comer e beber alimentos mágicos, é possível perceber que ela também sofre mudanças nas questões existenciais. Dessa forma, um dos grandes legados de Alice é justamente a pluralidade de possibilidades. Entre infinitas possibilidades que a vida poderia me reservar eu escolhi a possibilidade de entrar na universidade!

Devido às escolhas que a vida oportuniza não foi possível cursar o Ensino Superior na UFPA, mas novos horizontes se abriram e tive a felicidade e oportunidade de realizar este sonho no Distrito Federal quando fui aprovada no vestibular do meio do ano da Universidade de

⁴ Departamento de Ensino Supletivo do Estado do Pará.

⁵ Alice no País das Maravilhas (CARROL, 2002).

Brasília em 2/2007. Nesta instituição cursei a graduação em Pedagogia onde aprendi a valorizar muito mais os estudos, a conhecer as teorias do conhecimento pedagógico, autores renomados da educação e a conviver com professores mestres e doutores, com colegas que almejavam por formação e que também defendiam uma educação pública de qualidade.

Na graduação tive que superar as dificuldades da nova realidade, tendo em vista que agora eu era universitária estudante de pedagogia e concomitantemente mulher, esposa, dona de casa e mãe de duas criaturinhas.

Com a esperança de retornar à universidade pelos caminhos da pós-graduação, após formada (2013) meu Trabalho de Conclusão de Curso tornou-se um capítulo⁶ no livro “Diversidade no contexto escolar: problematizações a partir dos marcadores de gênero, sexualidade e raça” produzido em parceria com minha orientadora de graduação e publicado em 2016 tornando-se minha primeira produção acadêmica.

Já formada, optei por trabalhar na Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF por dois anos consecutivos – 2015 e 2016 – como professora de Atividades em regime de contrato temporário na Regional de Ensino do Guará. Foi a primeira experiência profissional desenvolvendo em sala de aula os conhecimentos construídos durante a minha formação inicial. Inegavelmente foram anos intensos, cheios de desafios, descobertas e realizações.

No entanto, meu coração não havia esquecido à Docência Universitária. Este objetivo precisava, e precisa, ser realizado. Dessa forma, após o término do contrato, resolvi caminhar rumo a pós-graduação. Em 2017, com desejo de buscar profissionalização para exercer à docência universitária ingressei no mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília – FE/UnB para estudar “a profissão docente e os saberes dos professores universitários” para compreender os caminhos que são necessários percorrer para exercer a docência no ensino superior. Sendo assim, adentrei como estudante pesquisadora da linha de estudos PDCA - Profissão Docente, Currículo e Avaliação sob a orientação da Professora Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas.

Discente do PPGE, Bolsista Capes, Representante Acadêmica dos Discentes do Mestrado e Doutorado em Educação, no decorrer dos semestres obtive aprovações de artigos e trabalhos completos que foram apresentados e publicados em Anais de eventos sobre a docência superior como II Encontro Internacional sobre a Formação Docente para Educação Básica e Superior em 2017 em Palmas – TO onde apresentamos o trabalho *Ao infinito e além do capital:*

⁶ A percepção de gênero na sala de aula através de brinquedos e brincadeiras. (CUNHA; CARVALHO, 2016, p. 9-26).

um olhar à formação pedagógica do professor universitário. Em 2018 no XIX ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino foi apresentado o trabalho *A Didática na Docência Universitária*. No mesmo ano, porém, no evento X CIDU - Congresso Ibero-americano de Docência Universitária e o envolvimento estudantil ocorrido na cidade de Porto Alegre foi apresentado o trabalho *O Currículo Institucional e a Formação do Docente Universitário*. Em 2019 tive a oportunidade de publicar um capítulo intitulado “O planejamento de ensino: concepção e organização dos processos de ensino e aprendizagem” no livro *Profissão docente: formação, saberes e práticas*⁷, organizado pela minha orientadora, a professora Otília Dantas. Enfim, produzimos trabalhos bem avaliados e publicados comprovando a relevância dos estudos sobre a questão da docência.

Nossa pesquisa de mestrado traz como tema “Os saberes da Docência Universitária” onde problematizamos quais os saberes que professores universitários formadores de professores dizem mobilizar na ação pedagógica nas diferentes licenciaturas, quais sejam: Educação Física, Física, Geografia, História, Matemática e Pedagogia da Universidade de Brasília. Neste estudo nos propúnhamos a analisar dos docentes universitários investigados quais saberes mobilizam para a formação de futuros professores. Em vista disso, contribuir com a literatura sobre os saberes da docência universitária, principalmente, analisar, por dentro, a dinâmica da formação e do formador de professores.

Diante do exposto e com a finalização do mestrado acadêmico na Universidade de Brasília, escrever este trabalho é refletir sobre o meu próprio percurso. Reconheço que em minha infância sonhava “um sonho impossível”⁸ para minha realidade de menina nortista, mestiça, de família baixa renda e fortemente alienada. No entanto, decidida a romper preconceitos, com persistência e esperança por dias melhores aliados às políticas públicas afirmativas⁹ pude enfim tocar o aparente “inacessível chão” para, então, modificar a minha história e a história da minha família.

Alinhada com o poeta Fernando Pessoa (1982, p. 232)¹⁰ declaro que eu tenho uma espécie de dever, de dever de sonhar, de sonhar sempre, pois sendo mais do que uma espectadora de mim mesma, eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso. E assim me construo a ouro e sedas, em salas supostas, invento palco, cenário, para viver o meu sonho entre luzes brandas e músicas invisíveis.

⁷ Esta obra, até a presente data, encontra-se no prelo.

⁸ Canção: Sonho Impossível – Chico Buarque de Hollanda.

⁹ Referência ao Sistema de Cotas para alunos negros, pardos, indígenas e de escola pública.

¹⁰ Livro do Desassossego por Bernardo Soares (1982).

1. INTRODUÇÃO

*“Quem é você?” perguntou a Lagarta.
Não era um começo de conversa muito animador.
Alice respondeu, meio encabulada:
“Eu... eu mal sei, Sir, neste exato momento... pelo menos sei quem eu
era quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então.””.*

Alice no País das Maravilhas (CARROL, 2002, 36.)

Um alto nível de formação acadêmica é exigido aos docentes que se destinam a atuar no Ensino Superior. No entanto, com base nos estudos de Pimenta (2014), Pimenta e Almeida (2011), Anastasiou (2014), Masetto (1998; 2012; 2017), Almeida (2011), Arantes e Gebran (2013), a formação do docente universitário permanece voltada prioritariamente ao campo da pesquisa conforme exigências impostas pelo MEC/Capes às universidades brasileiras. Tal evento por vezes acaba por relegar o ensino e as questões que permeiam a sua prática desenvolvida no Ensino Superior como a formação pedagógica do docente universitário.

Nesse sentido partilhamos do pensamento em Masetto (1998) de que o exercício docente no ensino superior exige saberes, conhecimentos e competências específicas que não se restringem a um diploma de graduação, mestrado ou doutorado ou apenas o exercício da profissão, pois exige-se isso e muito mais.

Em vista disso, interpretamos que o ensino é uma atividade que requer sem dúvidas conhecimentos específicos, porém, sem refugar a formação pedagógica, os saberes da docência, que visam consequentemente ao pleno desenvolvimento profissional do docente. Esses conhecimentos que são consolidados desde a formação inicial para a docência¹¹, no entanto, se diferenciam em sua historicidade formativa. A trajetória formativa dos professores universitários se distancia da dos professores da educação básica. Para Arantes e Gebran (2013, p. 13), “[...] para o exercício da docência na educação básica existe legislação norteadora e cursos específicos que habilitam este professor, o que não ocorre comumente no que tange à formação de professores do Ensino Superior”. Tal realidade encontrada na formação do professor/professora universitário sutilmente proporciona a desvalorização da profissão docente e de certo modo o descaso com o compromisso pedagógico referente à educação universitária, tendo em vista que habitualmente um diploma de graduação ou especialização, um título de mestrado ou doutorado vem sendo o fator preponderante para exercer a carreira

¹¹ Neste estudo, quando há referência a professores, está-se a referir-se a professoras/res indistintamente.

docente universitária. Por isto a crescente preocupação com a formação pedagógica dos professores universitários não ser um problema local, tendo em vista que ultrapassa os limites territoriais brasileiros, pois a docência universitária é universal.

Pesquisas realizadas no campo da formação docente do ensino superior em Masetto (2017), Arantes e Gebran (2013) e Dantas (2007) vêm apontando a formação pedagógica como caminho relevante ao pleno desenvolvimento profissional dos professores universitários. Universidades brasileiras, mediante as Políticas de Avaliação Docente instituídas por órgãos avaliadores da educação superior também se mostram preocupadas e dispostas a trabalhar essa lacuna em busca da qualidade no ensino e por conseguinte a valorização do trabalho docente.

Até recentemente, localizamos instituições de Ensino Superior públicas como a USP e UFRN com programas formativos próprios destinados a formação continuada de docentes proporcionando troca de saberes, conhecimentos e metodologias sobre a formação docente universitária no próprio ambiente de trabalho, tendo em vista ser a universidade um espaço formativo (ZABALZA, 2004) que traça planos/programas para à formação continuada dos professores universitários contribuindo para a profissionalização da categoria e valorização da docência universitária.

Conforme anunciado no resumo e no memorial, este estudo possui como **tema** os saberes da docência universitária e tem como **problema**: quais os saberes que os professores universitários, formadores de professores das licenciaturas mobilizam na ação pedagógica?

Sendo assim, este estudo procurou responder aos seguintes **questionamentos**: [1] Quem são os docentes universitários responsáveis pela formação de professores na Universidade de Brasília? [2] Quais saberes a literatura científica aponta sobre a docência universitária? [3] Que saberes os docentes universitários mobilizam para a formação de professores?

Desta maneira, nosso **objetivo geral** visa analisar os saberes da docência universitária na mobilização da ação pedagógica dos professores das licenciaturas da Universidade de Brasília. Assim, definimos os seguintes objetivos específicos a) Identificar o perfil dos docentes universitários formadores de professores; b) Destacar os saberes da docência universitária na revisão de literatura e c) Identificar para analisar os saberes que os docentes universitários mobilizam na ação pedagógica.

Visando a um melhor entendimento dos objetivos de nossa pesquisa construímos o Quadro de Coerência da Pesquisa (**Quadro 1**), que apresenta ao que almejamos responder. Este quadro apresenta uma visão inteira da trajetória teórico-metodológica deste estudo, as minudências dos instrumentos e, em especial, o território e os sujeitos pesquisados.

Quadro 1 – Quadro de Coerência da Pesquisa**Tema: Os Saberes da Docência Universitária**

Problema: Quais os saberes os professores universitários formadores de professores das licenciaturas mobilizam na ação pedagógica?

Objetivo Geral: Analisar os saberes da docência universitária na mobilização da ação pedagógica dos professores das licenciaturas da Universidade de Brasília.

Questões	Objetivos Específicos	Metodologias
1 - Quem são os docentes universitários responsáveis pela formação de professores na UnB?	Identificar o perfil dos docentes universitários formadores de professores.	<u>Pesquisa documental</u> 1. Currículo Lattes 2. Questionário de perfil
2 - Quais saberes a literatura aponta sobre a docência universitária?	Destacar os saberes da docência universitária na revisão de literatura	<u>Pesquisa bibliográfica</u> 1. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) 2. Gauthier et al (1998), 3. Pimenta (1999), 4. Tardif e Lessard (2008), 5. Dantas (2007) 6. Masetto (2012; 2017)
3 - Que saberes os docentes universitários mobilizam para a formação de professores?	Identificar para analisar os saberes que os docentes universitários mobilizam na ação pedagógica.	<u>Pesquisa de campo</u> 1. Questionário

Campo de Pesquisa: Cursos de licenciaturas em Educação Física, Física, Geografia, História, Matemática e Pedagogia.

Sujeitos da Pesquisa: Docentes efetivos que ministram aulas nas licenciaturas.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Para alcançarmos os objetivos nos propomos adentrar nos currículos lattes dos docentes para acompanhar o seu contexto de formação até a entrada na docência universitária, bem como analisar seus discursos a partir da aplicação de questionário. Assim, consideramos poder alcançar a totalidade e o concreto pensado.

Assim, compreendemos que o trabalho da docência universitária envolve atividades diversas que se distinguem do ensino. Porém, são práticas coexistentes que interagem entre si tornando o ensino mais científico. Estas atividades estão assim constituídas: pesquisa, extensão e gestão que aliadas ao ensino formam o conjunto de atividades exercidas pelos docentes na instituição de ensino universitária.

Esperamos que este estudo nos conduza ao que tange à formação pedagógica própria da docência em todos os níveis e especificidades, em especial, nos cursos de graduação como destacam Arantes e Gebran (2013). Sabe-se que os docentes universitários possuem grande conhecimento específico de suas áreas de estudos, entretanto, os saberes pedagógicos que mobilizam para desenvolver o ensino é um tema pouco desenvolvido nos estudos da pós-graduação.

Pesquisas de estudiosos como Pimenta (2011; 2014), Anastasiou (2014), Pimenta e Almeida (2011), Masetto (2012) e Dantas (2007, 2013, 2014), revelam um olhar cuidadoso à necessidade de programas e estratégias para a formação pedagógica dos professores universitários já efetivados na instituição de ensino. Estes autores reconhecem que o ensino é uma atividade que requer um conjunto de conhecimentos e saberes próprios e por isso defendem uma contínua formação pedagógica dos professores universitários.

Masetto (2012) recapitula que historicamente os primeiros docentes universitários no Brasil não eram profissionais da educação, tendo em vista que segundo suas formações (médicos, engenheiros, advogados) não possuíam conhecimentos pedagógicos, o que não os desqualificavam como professores, porém, evidenciava naquele momento histórico a carência por instrutores (professores) e o esvaziamento da profissão com a ausência do professor/professora profissional. Ou seja, a carência de professores qualificados, estudados da teoria e da prática do saber ensinar.

Nesse sentido Roldão (2007, p. 101) declara ser o professor/professora profissional “[...] aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber”. Diante disso, como bem defende a autora, os professores universitários também necessitam saber ensinar, mediar e transformar o saber.

Mesmo que a prática docente seja importante e também formativa, sozinha não contribui para o crescimento e a valorização da profissão docente. Neste sentido, entendemos ser necessário haver apropriação da teoria e da prática, simultaneamente, e desde a formação inicial. Diante desta proposição, encontramos em documentos reguladores da Capes ¹²que desde 1999 o Estágio em Docência passou a ser oferecido aos cursistas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, visando preparar aqueles que almejam exercer a docência universitária. Porém, esta ainda não é uma realidade nos programas tendo em vista que apenas os estudantes bolsistas o realizam. Aqui percebemos uma lacuna que pode ser pesquisada a respeito das contribuições que o Estágio Docência oferece aos Mestrandos e doutorandos sobre os conhecimentos específicos da docência universitária. No entanto, esta proposta poderá ser prorrogada para os estudos doutorais.

A formação pedagógica é indispensável a todos os professores universitários independente de sua área de formação inicial e curso de atuação docente dentro da universidade. Este profissional, protagonista do processo do ensino e aprendizagem, é natural que possua

¹² Circular nº 28, de 1º de setembro de 1999 e Portaria n. 65/ 2002.

formação pedagógica não somente objetivando a qualidade do ensino, mas principalmente reconhecendo e aplicando os saberes próprios da profissão.

Estudos sobre a docência universitária nas últimas décadas tem se revelado uma preocupação mundial. Nesse sentido inúmeras Instituições de Ensino Superior (IES), incluindo a Universidade de Brasília, vem se debruçando sobre a temática. Assim as pesquisas e divulgações em eventos como ENDIPE, CIDU, ANPED, REDESTRADO entre outros nacionais e internacionais visam promover amplo debate sobre a docência universitária e a formação do professor/professora.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) da Universidade de Brasília (2011, p. 17) a preocupação com a qualidade da educação oferecida pela instituição surgiu orientada por Darcy Ribeiro quando propagou que “A vocação da UnB é ser uma universidade completa”. Esta preocupação com a qualidade educacional abrange o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. Portanto, a UnB, para manter sua vocação proferida pelo seu idealizador, necessita que os profissionais que estão envolvidos, principalmente os docentes universitários, trabalhem firmemente todos os pilares que a sustenta.

Compreendendo que o ensino não se separa dos docentes, assim como estes não se separam de sua formação, nosso foco neste estudo são os saberes do professor formador. Com o intuito de dar relevância a esta pesquisa, apresentaremos, no item seguinte, o Estado do Conhecimento sobre a temática.

1.2 Estado do Conhecimento

O que é Estado do Conhecimento? O estado do conhecimento é o caminho mais solitário que pesquisadores(as) realizam na construção de suas pesquisas. É o movimento inicial de toda pesquisa, a bússola que aponta qual caminho seguir a partir do trabalho solidário de outros pesquisadores. Sobre isto, Morosini e Fernandes (2014, p. 158) abordam que:

É, [...] um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo.

O estado do conhecimento é o processo pelo qual enriquecemos a pesquisa, pois podemos obter novos olhares a respeito do assunto em foco ou descobrir o quanto se pode ser original. Em consonância com Morosini e Fernandes (2014) consideramos que o estado do conhecimento é um mapeamento que nos leva a enxergar produções significativas que possam contribuir em diferentes níveis em nosso estudo.

A respeito do recorte de tempo elegemos o período que abrange os anos de 2006 a 2017, onde encontramos trabalhos relevantes acerca da formação pedagógica dos docentes universitários em diferentes universidades brasileiras. Desde o final do século XX, com a redemocratização do país, e início deste milênio, mais especificamente nos governos Lula e Dilma, uma nova configuração no ensino superior se fez perceber através da expansão do sistema universitário brasileiro (MEC, 2012) que ocorreu em governos que se propuseram mediante políticas públicas, incentivar o crescimento do número de vagas para estudantes em Instituições de Ensino Superior (IES), assim como criação de novos IES no país. Consequentemente tal expansão ocasionou o aumento de vagas para docentes universitários.

Visando desvelar o conhecimento percorremos os seguintes bancos de dados: BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Capes – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior, Scielo – Scientific Electronic Library Online, Biblioteca Eletrônica Científica Online e o Repositório da Universidade de Brasília. Utilizamos como descritores **formação pedagógica; desenvolvimento profissional; formação profissional; docente universitário; saberes docentes e práticas** para realizar o estado do conhecimento.

Em um vasto universo de produções acadêmicas selecionamos 46 produções entre as quais dissertações, teses e artigos *Qualis* A1, A2 e B1. Destarte, o estado do conhecimento aqui contemplado abrangeu todas as regiões brasileiras como demonstrado no **Quadro 2**, após análise minuciosa realizada em todas as produções por esta pesquisadora.

Quadro 2 – Produções Artigos, Teses e Dissertações

REGIÃO	PRODUÇÕES	Nº
	(A) Artigo - (D) Dissertação - (T) Tese	
Norte	01 (D)	01
Nordeste	03 (D); 02 (T)	05
Centro-Oeste	02 (A); 09 (D); 10 (T)	21
Sudeste	05 (A); 01 (D); 03 (T)	09
Sul	05 (A); 03 (D); 02 (T)	10
TOTAL	12 (A) – 17 (D) – 16 (T)	46

Fonte: Elaborado pela autora a partir do EC. (2018)

Após selecionarmos os trabalhos foi possível verificar que a maior concentração de produções científicas em formato de teses e dissertações a respeito do assunto foi encontrada nas regiões Centro-oeste, Sudeste e Sul, sendo especificamente encontrados 19 investigações

sobre essa temática, docência universitária, na Universidade de Brasília. Certamente, este dado maior no Centro-Oeste ocorreu devido à vasta produção sobre a temática, principalmente no Programa de Pós-graduação em Educação, em especial, na Linha de Pesquisa Profissão docente, currículo e avaliação (PDCA) encontrada Repositório da Universidade de Brasília.

No entanto, quando pesquisado nos demais bancos de dados BDTD, Capes e Scielo a estatística permanece, com exceção do nivelamento do quantitativo de produções do Nordeste em relação a região sul e sudeste (**Figura 1**).

Figura 1 – Teses e Dissertações por Regiões ¹³

NORTE	•UFPA (1)
NORDESTE	•UFPE (1) - UFBA (2) - UFP (1) - UFRN (1)
CENTRO-OESTE	•UNB (19)
SUDESTE	•UFSCar (2) - USP (1) - UNISANTOS (1)
SUL	•UNISINOS (1) - UFSM (3) - PUCRS (1)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do EC.

Os trabalhos provenientes da pesquisa realizada no estado do conhecimento foram apresentados no **Projeto de Qualificação de Mestrado** (CUNHA, 2018). Os dados relevantes sobre os trabalhos pesquisados destacamos nos **Quadros 3, 4 e 5**. Privilegiando a organização, destacamos os métodos, a classificação da pesquisa, as técnicas de análises e os instrumentos investigativos utilizados nas produções encontradas no estado do conhecimento.

Quadro 3 – Percursos Metodológicos nas Produções EC

Método	Técnica de análise	Instrumentos de pesquisa
<ul style="list-style-type: none"> • Estudo de caso • MHD • Narrativa sociocultural • Fenomenologia • Qualitativa • Quantitativa • Pesquisa de campo 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de discurso • Análise do conteúdo • Análise documental • Análise textual discursiva • Estudo de caso • Grupo focal • Observação participativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental (leis, regimentos, planos de ensino, PPP e documentos) • Cartas narrativas • Diário de campo • Entrevista • Encontros interativos • Grupos de discussões • Memorial de formação • Observação • Questionário

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise das produções do EC – 2018

¹³ A metodologia de filtragem dos dados definiu os resultados. Deste modo algumas produções acadêmicas podem não ter sido contempladas a partir de suas palavras-chave.

Das 46 produções científicas selecionadas, ajustamos o olhar para verificar 34 produções referentes a teses e dissertações. Desse total, mais uma vez procurando aproximações, refinamos para 18 produções das quais construímos a **Quadro 4** com intuito de organizar as palavras-chaves e seus equivalentes discursos.

Quadro 4 – Palavras-chave e Discursos das Produções EC

PALAVRAS-CHAVE	EQUIVALENTE DISCURSO	Nº
Formação pedagógica	Preocupação com a formação pedagógica (ou ausência) e suas influências sobre a prática docente.	08
Prática docente		
Desenvolvimento profissional docente	Situar as principais discussões teóricas sobre o desenvolvimento profissional docente na educação superior e a compreensão para a sua constituição.	03
Profissionalidade		
Profissionalização		
Formador de professores	Como o professor formador (de professores) desenvolve sua docência.	03
Saberes docentes	A construção dos saberes docentes no exercício da docência superior.	04
Saberes pedagógicos		

Fonte: Elaborado pela autora a partir do EC (2018)

Visando aproximação, o **Quadro 4** demonstrou que as pesquisas abordam sobre a formação pedagógica do docente universitário e como esta influencia seu trabalho docente. Tornou-se peça fundamental para esta pesquisa. Outro conjunto de palavras-chaves que também aparece em evidência são referentes aos **saberes docentes** e **saberes pedagógicos** na docência superior. Em sua maioria, abordam os saberes sob a ótica do Gauthier (1998) e Tardif (2002) no sentido de apresentarem um rol de saberes como se fossem gavetas que guardam uma variedade de saberes a serem utilizados caso-a-caso. O que não concordamos.

Dessa forma construímos o **Quadro 5** que faz referência às produções que mais se aproximam de nossa pesquisa. Destacamos quatro trabalhos mais próximos a nossa proposta: Simões (2010), uma tese defendida na UFPB; Santos (2017) dissertação defendida na UFBA; Costa (2010) que apresentou uma tese defendida na UFSCar e Soares (2006), uma dissertação defendida na UFPA.

Quadro 5 – Produções com Aproximações aos Saberes Docência Universitária

PRODUÇÃO - 1	
Tese, UFPB (SIMÕES, 2010)	Os saberes pedagógicos dos professores do ensino superior: o cotidiano de suas práticas. Palavras-chave: Ensino superior. Professores. Saberes docentes. professores universitários
Autores Referência	Nóvoa (1995), Zabalza (2004), Perrenoud (1993, 2001, 2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Masetto (1996, 1998, 2003), Morosini (2001), Tardif (1999, 2000, 2002, 2007, 2008), Charlot (2005), Imbernón (2000), Vasconcelos (1996, 1998, 2006), Ramalho (2004), Rodrigues (2003, 2004, 2006), entre outros que pesquisam a formação do professor do ensino superior. Sobre saber o autor recorreu a Morin (1999, 2000, 2001, 2002, 2004, 2004a, 2004b, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b, 2008).
Destaques	Os docentes elaboram, aceitam, incorporam e <u>transformam velhos paradigmas sobre o processo de ensinagem</u> .

Conclusão	As <u>IES</u> devem reconhecer que existe um <u>saber pedagógico</u> que deve ser aprendido pelos que compõem a docência universitária.
	(Sugestão): <u>Formação continuada didático-pedagógica para os docentes</u> do Campus I da UFPB. Requisitos didático-pedagógico necessários para novas contratações de docentes universitários.
PRODUÇÃO - 2	
Dissertação, UFBA (SANTOS, 2017)	A construção da identidade docente do ensino superior. Palavras-chave: Identidade Docente. Docência Universitária. Formação Profissional.
Autores Referência	Arroyo (2000); Tardif (2002); Pimenta e Anastasiou (2002), Veiga (2000), Pimenta (1999); Vasconcelos (2009); Zabalza (2004); Masetto (1998); Franco (2010); Nóvoa, (1992),
Destaques	As influências que a família, os professores e os colegas de profissão têm na escolha e <u>amadurecimento na construção profissional</u> desses sujeitos. As <u>representações dos docentes</u> a respeito da profissão nas dimensões didático-metodológicas, epistemológica e política.
Conclusão	A <u>articulação entre vida, formação e profissão</u> para o aprofundamento no desenvolvimento profissional do professor, contribuindo para a <u>compreensão dos desafios atuais da docência</u> , bem como a importância do seu comprometimento com os resultados do seu fazer enquanto profissional e cidadão crítico-reflexivo.
	(Sugestão): Que na <u>pós-graduação</u> haja um foco na <u>formação de professores</u> de ensino superior numa perspectiva crítico-reflexiva e pedagógica; A instituição universitária em que esse professor for exercer sua profissão docente, haja uma <u>cultura da docência que subsidie o seu processo de constituição da identidade</u> nesta mesma perspectiva.
PRODUÇÃO - 3	
Tese, UFSCar (COSTA, 2010)	A docência do professor formador de professores. Palavras-chave: professores. Formação. Aprendizagem profissional da docência. Formador de professores.
Autores Referência	Mizukami (2006), Cunha (2006), Tardif, (2002) Schulman (1986,1987), Masetto (1998); Zabalza (2004); Vasconcelos (1998); Passos & Costa (2008); Almeida e Hobold (2008); Gatti (2009), Imbernón (2000)
Destaques	As <u>aprendizagens vivenciadas pelo professor formador</u> ao desenvolver a sua docência na licenciatura; <u>As prioridades</u> que os formadores estabelecem ao ensinar a futuros professores; Como o professor formador <u>organiza seu trabalho docente</u> e os saberes que mobiliza.
Conclusão	A relação dos <u>saberes pedagógicos</u> , contextuais e do campo profissional, <u>devem fazer parte de um projeto institucional de fortalecimento da docência</u> nas licenciaturas e no desenvolvimento profissional dos formadores, por isso essas instâncias devem ser pensadas em estreita articulação.
	(Sugestão) <u>Proposta Institucional para formação do docente universitário</u>
PRODUÇÃO - 4	
Dissertação, UFPA (SOARES, 2006)	Constituição dos saberes docentes de formadores de professores de matemática. Palavras-chave: Formação de professores; Saberes docentes; Ensino de matemática.
Autores Referência	Fiorentini (1999), Gonçalves (2000), Gonçalves & Gonçalves (1998), Marcelo (1999), Imbernón (1994), Nóvoa (1991), Pimenta (2002), Masetto (1998), Schön (1992), Zeichner (1993), Schulman (1986), Freire (1996), Gauthier (1998).
Destaques	O longo processo de formação e desenvolvimento profissional a <u>construção dos saberes do formador</u> é caracterizada por um período de intensas <u>aprendizagens</u> que coadunam com o que diz a literatura em relação “ao choque de realidade”, sendo marcadas por desafios, angústias e dilemas, mas, também, por sentimentos de satisfação, responsabilidade e alegrias.

Conclusão	Revela que os professores mobilizam os saberes adquiridos ao longo da vida, da prática docente e evidenciam que na ação pedagógica aprendem a ser professores, mas reconhecem que a formação acadêmica é fundamental e constitui o diferencial no processo de constituição profissional.
------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir do EC 2018.

Encontramos nestas produções preocupações a respeito dos saberes pedagógicos na formação profissional dos docentes universitários em sua formação inicial bem como relacionadas à formação continuada. No entanto, nenhum dos trabalhos identificou os saberes mobilizados na ação pedagógica deste profissional na docência superior. Outro aspecto a ser destacado são as referências teóricas usadas nos trabalhos. Tendo em vista que são poucos os autores que abordam sobre os saberes, quais sejam: a Produção 1 destaca Charlot, as produções 2 e 3 destacam Tardif e a produção 4 Gauthier, nossa pesquisa torna-se relevante para o cenário educacional.

Após este capítulo introdutório ressaltamos que esta pesquisa se encontra organizada em seis capítulos da seguinte maneira: no primeiro capítulo, destacamos a fundamentação teórica deste estudo amparados por diversos autores que abordam a educação, o trabalho, a formação e o trabalho docente universitário e os saberes da docência universitária encontrados na literatura.

No segundo capítulo, abordamos a metodologia qualitativa da pesquisa e o método de investigação escolhida, a Teoria Crítica, que elegemos como elemento condutor deste estudo. Ainda neste capítulo, explicamos como utilizamos a técnica de Análise de Discurso para compreender os discursos oriundos dos dados obtidos na pesquisa de campo, as etapas realizadas e os instrumentos utilizados para coleta de dados. Assim como apresentamos os participantes da pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos a Universidade de Brasília no cenário nacional e os cursos de licenciaturas da instituição bem como descreveremos os cursos escolhidos para esta pesquisa. No quarto capítulo explicamos as análises e as discussões suscitadas da investigação sobre os saberes mobilizados na ação pedagógica na docência universitária com alguns apontamentos que entendemos serem pertinentes na retomada de todo o trabalho.

No quinto capítulo realizamos a análise dos discursos proferidos pelos participantes e a discussão dos dados coletados fundamentados nos autores de nossa referência teórica. O último capítulo apresentamos as considerações finais deste estudo retomando nossos objetivos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*“Evidentemente a primeira coisa a fazer era um levantamento completo da região que iria atravessar. “É muito parecido com estudar geografia”, pensou Alice, erguendo-se nas pontas dos pés na esperança de conseguir ver um pouco mais longe.”
Alice no País das Maravilhas (CARROL, 2002 p. 124)*

Almejando conseguir olhar adiante, entendemos ser necessário realizar um levantamento dos conhecimentos existentes para atravessar, com segurança, o percurso investigativo. De acordo com a LDB, art. 66, “a preparação para o exercício do magistério superior, far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Neste sentido, nota-se uma dificuldade, pois os programas de pós-graduação *stricto sensu* dão destaque aos conteúdos específicos e quase nenhum referem-se aos aspectos didáticos-pedagógicos destinados ao/a futuro/a docente. Segundo Castanho (2005, p. 85), no mestrado e doutorado “não se forma o professor para o ensino superior, pelo menos com o rigor pedagógico com que tal formação deve ser entendida. E isso por uma falha compreensão das relações entre a pesquisa e o ensino na educação superior”.

Ser professor/a, é ser antes de tudo um profissional reflexivo e crítico (DANTAS, 2007) no âmbito de sua disciplina, além de capacitado ao exercício da docência e realizar atividades de investigação. Nos cursos de pós-graduação em Educação da UnB encontramos algumas disciplinas, **Metodologia do Ensino Superior** ou **Docência do Ensino Superior** importantes para a formação do docente universitário. Esta última tem sido ofertada no PPPGE/FE com carga-horária de 60h. A sua ementa tem contemplado os seguintes temas (DANTAS, 2018):

- Origem e evolução da Educação Superior no Brasil e a geografia e o princípio da Universidade brasileira;
- Os atores sociais da Educação Superior;
- Formação e desenvolvimento profissional do docente universitário;
- O trabalho acadêmico-pedagógico do docente universitário: ensino, aprendizagem, planejamento, avaliação, pesquisa, extensão e gestão.

Esta é uma importante oportunidade para que os futuros mestres e doutores têm de refletir sobre a prática e a construção da identidade da docência universitária.

Para Pimenta e Anastasiou (2014, p.108) a profissionalização continuada e a construção da identidade profissional possuem vários caminhos que vêm sendo experimentados nas últimas décadas. Estudos mais recentes em âmbito nacional e internacional mostram que as ações mais

efetivas para a formação docente ocorrem em processos de profissionalização continuada que contemplem diversos elementos entrelaçando os vários saberes da docência. Um dos caminhos apontados para essa profissionalização é a própria Universidade como espaço de formação. De acordo com Zabalza (2004, p. 56):

A universidade constitui-se em um espaço formativo especialmente capaz de atender às exigências do pensamento pós-moderno. Nela há lugar para melhor que nenhum outro contexto social, a liberdade de pensamento, a criatividade, a divergência intelectual e as diferentes formas de viver o ceticismo e a ruptura das verdades absolutas. A possibilidade de ‘desconstruir’ antigos princípios e velhas práticas para apresentar propostas alternativas sempre caracterizou a essência do espaço universitário. Por esse motivo, a universidade deve ser, de fato, um dos eixos principais da sociedade da aprendizagem e deve pensar sua contribuição à sociedade a partir desses parâmetros.

As instituições são avaliadas por seus índices de desempenho em relações às suas funções universitárias como, por exemplo, no ensino na graduação. A avaliação do ensino de graduação contempla vários tópicos dos quais destacamos *a qualificação docente*. Este processo avaliativo acaba por aferir o desempenho do docente por meio de padrões métricos em âmbito nacional, vinculando possibilidades de autorização, credenciamento ou reconhecimento, das instituições a esses padrões definidos de acordo com a Capes, O MEC e o CNPq.

A formação docente, mediante tal avaliação, passa a necessitar de uma política de formação institucional requerendo o compromisso das instituições universitárias para criar condições necessárias que tornem esse processo possível. Uma das políticas adotadas para essa implementação serve de base para consolidação dos Projetos Políticos Pedagógicos Institucionais de cada Universidade. Na verdade, o interesse formativo é a especialização do conhecimento, distanciando a formação do que há de fundamental: a formação continuada de professores para o desenvolvimento de sua prática docente.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília (2011, p. 48, 49), as formas de desenvolvimento profissional se configuram pelos resultados da avaliação de desempenho de professores e por isso lhes são garantidos programas permanentes de formação continuada, definidos a partir das necessidades/demandas dos servidores docentes relacionadas à administração pedagógico-acadêmica. Assim, sua organização deve ser sensível aos contextos e às diversidades de ações acadêmicas. Somente dessa forma, as ações poderão ter sentido e significado para os sujeitos envolvidos tanto em relação ao processo de formação continuada em si quanto com as expectativas da atuação na instituição. Desse modo, considera-

se que o desenvolvimento profissional de docentes na sua dimensão de formação continuada está fundamentado como um direito.

Considerando que a formação dos docentes do ensino superior requer atenção especial, o desenvolvimento profissional do professor universitário, com formação pedagógica, requer políticas públicas que dignifiquem e valorizem este profissional e, assim, alcançar a “excelência” no ensino. A alta qualificação na docência precisa ser um indicador mais valorizado que os resultados de pesquisas. Neste sentido, será possível estimular a reflexão sobre o fazer e o pensar docente em programas de formação pedagógica.

Os processos de formação continuada podem ser formulados e ofertados em diferentes formatos. Essas formulações institucionais de formação precisam ser estáveis e permanentes e sempre destinadas ao aprimoramento da atividade de ensinar, elemento essencial para assegurar a qualidade do trabalho da universidade.

O desenvolvimento profissional envolve a formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores, bem como o cotidiano da prática docente e as trocas realizadas entre os professores durante as formações em serviço. Segundo Ramalho e Nuñez (2014, p. 31), “O desenvolvimento profissional é um processo de maturação e consolidação das potencialidades pedagógicas do professor, nas suas relações com as influências formativas. Se expressa no trânsito do professor em diferentes estágios de generalização de todos os aspectos socioprofissionais que estruturam a sua identidade profissional”. Dessa forma, compreendemos que o desenvolvimento profissional do professor é um processo contínuo e que está em constante evolução.

Ramalho e Nuñez (2014, p. 30) ainda apontam a relação que existe entre a formação inicial e a continuada, pois se sabe que aquela fundamenta a atividade docente e a formação continuada “potencializa o desenvolvimento profissional, subsidiando a consolidação/reconstrução das identidades dos professores [...]”. Sendo assim, entendemos que o desenvolvimento profissional é o espaço-tempo da formação do indivíduo.

No entanto, Pimenta e Almeida (2011) nos adverte que “tocar nas questões referentes à formação pedagógica do professor universitário coloca-nos frente com a construção da identidade docente ficando nítido que sermos profissionais de distintas áreas do saber e pesquisadores não nos torna automaticamente professores”. Portanto, a busca por essa identidade, formação e profissionalização é um trabalho conjunto entre a instituição e os docentes, pois segundo Freire (1991, p. 58) “Ninguém começa a ser educador numa terça-feira

às quatro horas da tarde [...]. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

2.1 Formação para além do Capital

A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), garante às Universidades autonomia de gestão, mas determina como princípio a indissociabilidade entre *ensino, pesquisa e extensão*. Entretanto, este princípio, na realidade, parece ser contemplado de modo desigual, pois prioriza-se a *pesquisa*, enquanto o *ensino e a extensão* são secundarizados. Sobre isto encontramos uma variedade de editais de concursos públicos que incentivam quase que exclusivamente a produção de pesquisas.

Na docência universitária, o reconhecimento profissional com premiações ocorre, frequentemente, mediante resultados de pesquisas bem-sucedidas ou o volume de projetos de pesquisa ou estudantes envolvidos na sua pesquisa. Nas Ciências Humanas, em especial no campo da Educação, esta situação se agrava pois há poucos investimentos em pesquisa. Por mais que esteja presente neste ambiente, não há reconhecimento sobre as pesquisas, pois Educação não gera produto comercializável.

Neste sentido, o **ensino** e a **extensão** acabam ocupando um lugar predominante no cotidiano destes professores situados no campo da **Educação**. Seja como for, a indissociabilidade não se completa porque sempre há um predomínio, o que é no nosso entendimento uma contradição. Outra contradição: no Brasil para atuar no magistério superior o professor necessita, prioritariamente, de preparação em nível de pós-graduação *stricto sensu* conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 em seu Art. 66. “A **preparação** para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Em vista disso, a lei declara que os professores universitários deverão ser **preparados** e não **formados** pelos cursos de pós-graduação. Este texto da Lei quer imprimir uma ideologia de que o professor universitário deve estar pronto para assumir seu papel desconsiderando que a sua formação ocorre continuamente no decorrer do exercício de sua prática o que demonstra uma visão equivocada de docência universitária ou mal-intencionada. Pouco é oferecido à profissionalização deste trabalhador o que promove possíveis inseguranças em sua prática docente, bem como uma provável ausência de identidade com a profissão. Esta é outra razão do **ensino** ser pouco valorizado na docência superior.

Ainda na LDB (1996), em seu Art. 67, percebe-se uma sutil “valorização” dos (das) profissionais do magistério público quando destaca que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – **Aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (grifo meu)

O aperfeiçoamento profissional continuado pode abarcar, de certa maneira, a valorização do professor universitário, mas na prática o que ocorre é um movimento solitário do docente sem, no entanto, promover qualquer impacto institucional, pois há uma cultura na academia de que esta formação é exclusivamente para fins de progressão.

Na contramão deste discurso encontramos em Freire (1991) que para se tornar um educador é necessário a reflexão permanente sobre a prática. Porém, não se pode crer que somente o mundo das ideias seja suficiente para alcançar a qualidade no ensino. Para nós, a formação contínua ou continuada precisa superar o atomismo e se fortalecer como uma prática institucionalizada, aberta e ininterrupta no sentido de valorizar, constantemente, a experiência profissional e seus aprofundamentos teóricos, sejam vinculados a uma academia ou às suas constantes reflexões sobre a sua prática de docente universitário.

2.2 Educação e Trabalho

Em Marx citado por Antunes (2012 p. 78) encontramos que “o trabalho é a base de toda a existência humana **pois o que é vida se não atividade?**” (grifo do autor). O trabalho não pode ser ignorado por ser ontológico e inerente ao ser humano. O homem é um sujeito histórico que tem como finalidade o seu trabalho. Por meio do trabalho o homem constrói elementos para a cultura, para educação e até mesmo para exploração de um trabalho por outro homem. Seu desenvolvimento completo acontece através de conhecimentos adquiridos ao longo do tempo por gerações antecessoras. Por isto não podemos separar trabalho e educação (ANTUNES, 2012).

Para que trabalho e educação sejam plenos e indissociáveis para a realização da humanidade é preciso que se destine à formação do homem em sua totalidade. Em Mészáros (2008) citado por Antunes (2012), é fundamental que a educação forme a existência da humanidade perdida pela expropriação do trabalho humano pelo Capital em todas as instâncias. Antunes (2012, p. 74-75) completa:

Aqui se chega ao ponto no qual se pode mais adequadamente compreender que a *educação* em Mészáros, significa algo *em si* profundamente articulado à existência humana, e, portanto, à *totalidade* dos processos sociais de produção e reprodução da própria vida social.

Considerando que trabalho e educação são interdependentes, por isto que o trabalho é uma das finalidades da educação. No Brasil, na Carta Magna e na LDB 9394/96 encontramos tais qualificações para o trabalho como uma das finalidades da educação nacional (JACOMINI 2013, p. 126):

Considerando essa finalidade da educação no contexto da população capitalista e de sua atual especificidade – o desemprego estrutural e mundial, faz-se necessária uma reflexão sobre a importância de a escola contribuir para que os alunos compreendam o trabalho na sua forma genérica e o trabalho abstrato específico dessa sociedade.

Em vista disso, a educação passa a ser controlada pelas mãos “invisíveis” do capital, onde este, controlando as instituições formais de educação, mantém a sociedade perpetuando o pensamento dominante e mantendo as classes sociais subservientes ao capital. De acordo com Marx citado por Antunes (2012, p. 81), a ação do Estado é deter o controle educacional pois “absolutamente condenável é uma **educação popular sob a incumbência do Estado**” (grifo do autor). Este controle além de garantir a perpetuação da reprodução da lógica capitalista continua garantindo a alienação do trabalhador evitando que se torne livre e emancipado.

No entanto, a educação é mediação ineliminável no processo de reprodução social e por isso também se torna a esperança dos homens e mulheres emancipados/as. A configuração da educação como redentora das desigualdades sociais é um engodo. É fundamental que possamos promover uma educação conscientizadora em que o ser humano possa superar a força da ideologia dominante. Como defende Mészáros (1998) citado por Antunes (2012), o papel da educação é assegurar a **transmissão da herança material e cultural do Capital** através da **internalização** que o sistema promove nos sujeitos. Para estes, os desejos do *ethos* social dominante e, obviamente, a orientação educacional dos indivíduos incluiu aspirações não apenas materiais, mas valores sociais em que o poder do fetichismo pela imediatividade dominante faz perpetuar a sociedade de mercadorias.

Como educadores não podemos assumir que as instituições formais de ensino sejam a única fonte reprodutivista do sistema capitalista, pois não podemos esquecer a ideologia dominante que se apodera em nossa sociedade. A propósito, o sistema educacional ainda se curva perante o capital perpetuando a dependência e alienação dos sujeitos na escola e na universidade. Sobre isto, Silva (2011 p. 22) incita alguns questionamentos: “[...] quais devem

ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-las para a transformação? A preparação para economia ou para a democracia?”

Um instrumento fundamental responsável pelo planejamento e controle educacional é o currículo, questão primordial para se manter a reprodução ou obter a transformação do ser humano na sociedade através da sua emancipação. As concepções de currículo surgiram como modelo de aperfeiçoamento da mão de obra fabril e por ter encontrado terreno fértil floresceu no campo educacional como meio de garantir qualificação.

O primeiro modelo de currículo surgiu com Bobbit, “visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA 2011, p. 12). Surge assim o **currículo tradicional** objetivando o desenvolvimento técnico e econômico da nação estadunidense priorizando assim a manutenção do *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes.

Na década de 60 com diversos movimentos ocorrendo mundo afora como protestos estudantis na França e em outros países, movimentos dos direitos civis nos EUA, protestos contra a guerra do Vietnã, surge o movimento na Europa chamado “nova sociologia da educação”. No mesmo período pensadores educacionais como Paulo Freire, Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot fazem suas ideias ressoarem pelo mundo da educação. Surgem então as **teorias críticas** como um novo movimento rompendo paradigmas e propondo a renovação da teoria educacional.

As teorias críticas e as pós-críticas em suas singularidades revelam profunda inversão de fundamentos em relação às teorias tradicionais trazendo questionamentos aos arranjos educacionais existentes, ao *status quo* e as responsabilizam pelas desigualdades e injustiças sociais. Estas teorias enfatizam a relação entre saber, identidade e poder. Logo, por meio da teoria do currículo, se organizam e estruturam um novo olhar sobre a realidade. Com efeito, considerando o currículo como elemento fundamental na estrutura educacional não podemos ficar aquém e nem refém da ideologia dominante. Como educadores críticos e reflexivos precisamos ter consciência para superar tal ideologia. No entanto para tal atitude é essencial a identificação com a profissão e o reconhecimento social do trabalho docente.

2.3 O Trabalho Docente Universitário

Inquestionavelmente bons professores e professoras provocam impactos significativos na aprendizagem dos alunos, não apenas na aula, na disciplina, mas, certamente, por toda a vida. Quem nunca teve aquele professor ou professora que marcou sua trajetória educacional

com uma prática pedagógica cheia de sabedoria, domínio de conhecimento, respeito, acolhimento e afeto?

No ensino superior o encantamento e o desencantamento também acontecem e estes estão ligados quase sempre às suas práticas pedagógicas. Quem nunca ouviu na graduação ou pós-graduação a seguinte afirmativa **tem título de doutor, mas não tem didática**. Desse modo, a avaliação docente realizada pelos discentes ao final de cada semestre pauta-se em classificar os **bons** dos **maus** professores sem a devida reflexão sobre a qualidade da formação profissional.

A avaliação docente é um instrumento de verificação da qualidade do ensino, no entanto um dos grandes desafios é conseguir encontrar uma medida justa de avaliação, pois muitos profissionais demonstram resistência alegando que tal estratégia responsabiliza o professor sem considerar fatores relevantes. A qualidade do ensino não pode ser apenas responsabilidade do professor, mas também se faz necessário avaliar os professores no que se refere à qualidade no ensino. A universidade, como espaço formativo, não pode se isentar desta responsabilidade para com sua comunidade docente. Se há necessidade de atualização ou formação do profissional em relação à prática docente e à prática pedagógica, há necessidade de ser solucionada imediatamente. Como destaca Franco (2012, p. 160):

A prática docente é a prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como a sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para seu aluno.

Ainda em Franco (2012) encontramos que as práticas pedagógicas são práticas sociais com as quais os docentes se organizam para atingir as expectativas educacionais de um determinado grupo de estudantes. Cabe ressaltar que o professor isolado de seus pares e dos processos pedagógico-curriculares que desencadeiam na instituição, não tem força para transformar a sala de aula, sendo assim as práticas docentes se estruturam em relações dialéticas. Ser professor além de deter conhecimentos e saberes requer compromisso com a aprendizagem significativa dos alunos.

Logo, é fundamental que o docente universitário esteja preparado para atuar em todos os âmbitos que envolvem o seu campo de atuação, em especial sobre: ensino, aprendizagem, planejamento, metodologia, avaliação, além de conhecer as teóricas do currículo e a construção do PPC (Projeto Político Pedagógico de Curso) todos ligados à nossa realidade social.

Certamente que as práticas docentes não se definem somente na sala de aula com o ensino de conteúdo. A prática pedagógica vai dar sentido e direção ao docente além de ajudar a consolidar sua identidade docente.

Como já nos referimos, a preparação para o exercício do magistério superior ocorre pela pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. No entanto, sabe-se da dificuldade que os programas de pós-graduação *stricto sensu* em abordar disciplinas destinadas à docência. Isto se deve aos professores dos cursos *stricto sensu* darem mais ênfase aos conteúdos específicos voltados às pesquisas de suas áreas formando mestres e doutores em assuntos restritos. Masetto (2012, p. 44) aponta que “em alguns programas, inclui-se uma visão ligeira da questão curricular na graduação, tipos e avaliação das aulas” o que ratifica que há pouca ou nenhuma preocupação com os aspectos didáticos e pedagógicos próprios da formação docente, seja ela inicial ou continuada.

A formação contínua é necessária ao longo da carreira profissional tendo em vista que os docentes universitários, segundo Masetto (2012, p. 44), “informalmente nas suas aprendizagens como aluno universitário, em especial, nas suas memórias dos bons professores” vão revelando um modelo docente. Por outro lado, a busca pela complementação de estudos referente à formação pedagógica quase sempre ocorre por iniciativa individual dos docentes que, aos poucos, vão descobrindo as dores e os sabores da profissão ao construir sua identidade docente em pleno exercício da docência superior.

Visando suprir tais **deficiências**, são criadas políticas e programas de formação docente no intuito de valorizar a formação pedagógica docente. Destarte as instituições universitárias como espaços formativos devem propiciar condições necessárias que tornem esse processo possível, mas é fundamental desconstruir antigos princípios, velhas práticas e apresentar propostas alternativas (ZABALZA, 2004). Uma das políticas adotadas para essa implementação podem se amparar nos Projetos Políticos-Pedagógicos Institucionais (PPPI) de cada universidade e ser ratificada em cada Projeto Pedagógico de Curso (PPC) ou Projeto Acadêmico de Curso (PAC).

2.4 Os Saberes da Docência

O tema deste estudo são os saberes da docência universitária e o problema é identificar quais os saberes que os professores universitários formadores de professores das Licenciaturas de História, Pedagogia, Geografia, Educação Física, Matemática e Física mobilizam na ação pedagógica. Entretanto, para encontrarmos estes saberes mobilizados precisamos identificar

quais são os saberes que a literatura aponta sobre a docência universitária. Ao realizarmos esta revisão bibliográfica nosso intuito visa identificar os saberes da docência universitária na revisão de literatura.

Isto posto, vamos apresentar em traços gerais o esboço sobre os saberes docentes encontrados na literatura que nos levem especialmente à docência universitária. Deste modo, para esta fundamentação teórica nos apoiamos em Gauthier *et al.* (1998), Pimenta (1999), Tardif, Lessard, Lahaye, (1991), Tardif e Lessard (2008), Tardif, (2000, 2002), Dantas (2007), Masetto (2012, 2015; 2017) e outros.

Abordar sobre o tema dos saberes no campo educacional ainda é caminhar por um terreno movediço, pois há poucos estudos e pesquisas no campo dos saberes docentes e muito dissenso (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991). é um campo relativamente inexplorado e passível de confusão porque se aplica indiferentemente aos diversos saberes incorporados à prática dos professores. Dessa forma, os estudos sobre os saberes da docência ainda é um campo de pesquisa novo até pelas ciências da educação.

Este estudo propõe-se identificar no *corpus* da pesquisa, os conhecimentos acumulados em relação aos saberes mobilizados na ação pedagógica dos professores universitários na Universidade de Brasília e também situar esses resultados no âmbito da problemática teórica geral da docência universitária. Esta pesquisa não teve a pretensão de fornecer respostas completas e definitivas as questões levantadas sobre quais saberes a literatura aponta sobre a docência universitária. No entanto, pretendeu, ao menos, oferecer alguns elementos de reflexão sobre a questão.

No entanto, encontramos nas pesquisas, quando realizava o estado do conhecimento, encontrei divergências conceituais referentes a: saberes, competências, conhecimentos e habilidades. Todavia, nosso propósito não, exclusivamente, é definir conceitos, mas identificar os saberes mobilizados na ação pedagógica dos professores universitários.

A respeito das divergências conceituais Philippe Perrenoud (2013, p. 40), apresenta uma reflexão sobre o termo competências o qual sugere que:

Os conceitos que organizam a educação estão sempre ligados a uma história e a uma cultura nacional, as quais, por sua vez, fazem parte de um espaço linguístico em que as palavras utilizadas para dar nome à ação educativa, às aprendizagens e aos objetivos não têm, precisamente, o mesmo sentido em outros espaços linguísticos. As noções de competência, de habilidade, de aptidão, de capacidade e de faculdade mental são difíceis de serem traduzidas com exatidão. [...]. Contudo temos que constatar que, num mundo globalizado, raros são os conceitos que atravessam as fronteiras sem que o seu sentido seja empobrecido ou deformado.

Assim sendo, cada sujeito, em decorrência de sua historicidade, possui diferentes noções a respeito dos termos conhecimento, habilidade, competência. Tais compreensões são constituídas de suas próprias experiências de mundo, de ações, de concepções filosóficas, ideológicas e inclusive teológicas, pois em função das crenças e valores dos sujeitos.

Dito isto, ratificamos nossa intenção de não polemizar conceitos a respeito do que é competência, saberes, conhecimento ou habilidade. No entanto, acreditamos ser necessário uma sucinta explicação sobre as divergências conceituais, principalmente, entre competência e saberes, tendo em vista o que dissemos anteriormente apoiados em Tardif, Lessard, Lahaye (1991) e Dantas (2014) sobre a temática dos saberes ainda ser um campo relativamente pouco explorado e conflituoso tendo em conta que à prática dos professores é possível a aplicação dos diversos saberes incorporados.

Para Perrenoud (2013) **competências** é produto de uma aprendizagem e, ao mesmo tempo, **ação** humana. A competência é, portanto, “[...] o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos emocionais e intelectuais” (PERRENOUD, 2013, p. 45).

Toda profissão tem uma identidade profissional, conhecimentos, competências que se manifestado, constituídos em saberes. Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 216) declaram ser os docentes aqueles que “ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins”.

No que se refere aos saberes, Dantas (2007, p. 126) aponta que “os saberes são constituídos de conteúdos importantes para a organização sistemática da formação docente”. Assim, segundo Dantas (2007), para exercer a docência é necessário a constituição dos saberes referente: ao ato de ensinar e aprender, planejar e avaliar; comportamento dos alunos; às relações sociais; currículo da escola; à história da educação e da Pedagogia ciência que estuda os conhecimentos educacionais. Estes saberes são adaptativos e, dependendo da realidade, se reelaboram para se adequarem às novas demandas de formação.

Para Gauthier *et al.* (1998, p. 14), “a natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, isto é, o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério e que poderão, eventualmente, ser incorporados aos programas de formação dos professores”. Vale salientar que o pesquisador apresentando um conjunto que ele denomina de saberes que ao nosso ver se refere à estrutura curricular dos cursos. Mas, epistemologicamente, o que significam os saberes?

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991):

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transposição de conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 218)

Para Gauthier *et al* (1998), os saberes referentes ao ato do ensino encontram-se de maneira implícita na natureza humana o qual encontra-se constituído por um conjunto de conhecimentos e competências que sustentam a prática docente. O pensamento de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) corrobora com o conceito apresentado por Gauthier *et al.* quando revelam que o saber docente é na realidade um saber plural oriundo de outros conhecimentos necessários à formação profissional.

Segundo Gauthier *et al.* (1998, p. 14), compreender os saberes da docência “é estabelecer um repertório de conhecimentos coerente e pertinente que correspondam aos saberes profissionais próprios do professor [...]”. Estes autores afirmam que existe, hoje, um repertório de conhecimentos pedagógicos que possibilita ao professor ensinar melhor. Tais preocupações são bastante antigas, tendo em vista que desde o início da década de 1920, muitos pesquisadores desenvolveram projetos para tornar o ensino mais eficiente, mais especificamente, a partir da década de 70 que importantes esforços foram realizados com objetivo de descrever a prática docente em sala de aula. Com intuito de compreender o repertório de conhecimentos pedagógicos foram se revelando os diversos saberes pedagógicos inerentes ao trabalho docente entre eles destacamos alguns saberes.

O saber disciplinar, que trata do saber produzido por pesquisadores nas diversas disciplinas científicas e que correspondem as diversas áreas de conhecimento. Aproximando de nosso objeto, o saber disciplinar é o saber ensinado nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade, como por exemplo as disciplinas dos cursos de História, Matemática, Física, Pedagogia, Geografia e Educação Física, disciplinas diversas que cada curso possui em seu fluxo curricular o qual pretende formar o profissional da área. Tardif, Lessard, Lahaye (1991, p. 220) apontam que “[...] esses saberes correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe nossa sociedade, tal qual encontram-se hoje integrados – sob a forma de disciplinas, no âmbito de faculdades e cursos distintos”.

O saber curricular, que se refere a seleção e organização de saberes transformados em um *corpus* por uma comissão de especialistas para ser ensinado nos diversos programas. A

respeito Tardif, Lessard, Lahaye (1991) apontam que estes se apresentam sob a forma de programas de disciplina onde localizam-se os objetivos, conteúdos, métodos e leituras de referências que os docentes devem aprender e aplicar em sala de aula.

O saber das ciências da educação, no qual Gauthier *et al.* (1998) afirma ser este saber referente aos conhecimentos profissionais a respeito das várias facetas do ofício de professor e da educação. Ou seja, “é um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 31), mas que permeia a existência profissional do docente universitário.

O saber da tradição pedagógica, (GAUTHIER *et al.*, 1998) é a representação cultural da profissão para guiar as práticas docentes. Nesta perspectiva, cada sujeito dentro de sua historicidade possui uma representação de escola, de professor, mesmo antes de frequentar um curso de formação docente nas universidades. Esta representação da profissão “será adaptado e modificado pelo saber experiencial, e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 32) no qual o docente pode repensar sua atitude e formalizar o seu próprio modelo de docência.

O saber experiencial, é o conhecimento que está relacionado as experiências vivenciadas pelo professor em um momento particular, ou seja, o saber experiencial é a experiência pessoal do docente e que se encontra habitualmente registrado em seu repertório de saber. No entanto, a respeito deste repertório Gauthier *et al.* (1998, p. 33) chama a refletir sobre o perigo desta “experiencia torna-se a “regra” e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina”. O trabalho docente permite ao professor/professora conhecer e vivenciar inúmeras experiências das quais pode lançar proveito. Contudo, essas experimentações ficam confinadas ao ambiente de sala de aula onde estratégias ficam em segredos retidas dentro do espaço institucional o que limita o poder experiencial, pois estes não são verificados por meio de métodos científicos. Dessa forma embora presente na prática do profissional particular para Gauthier *et al.* (1998, p. 33) tal experiência “não tem nenhuma utilidade para a formação de professores e não leva a um reconhecimento do status profissional dos docentes”.

O saber da ação pedagógica é quando o saber experiencial particular se torna público e validado cientificamente. Gauthier *et al.* (1998, p. 33) a respeito da ação pedagógica faz a seguinte observação:

O saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula. Os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem

de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores.

Ou seja, o saber experiencial dos professores quando compartilhado de forma científica, ultrapassa as barreiras físicas da sala de aula e ganha notoriedade nos processos educativos passa a torna-se um saber da ação pedagógica e este passa a contribuir na formação docente, seja inicial ou continuada, mas principalmente para a profissionalização docente de tal modo que proporcione a valorização de professores. Logo, a relação pesquisa e ensino contribui para a ação pedagógica dos professores em formação (GAUTHIER *et al.*, 1998).

Nas licenciaturas se consolidam os sinais identitários dos professores (futuros) que Pimenta (1999) aponta como saberes da docência a experiência, o conhecimento, e os saberes pedagógicos, sendo este último, o saber que possibilita interação do professor com seus alunos em sala de aula. Em vista disso, Pimenta (1999, p. 49) discorre que “o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta a sua ação docente”. Desse modo percebe-se que na prática, na ação docente cotidiana é que se expressa o saber pedagógico construído e desenvolvido. Ou seja, “o saber constitui-se numa fase de desenvolvimento do conhecimento” (PIMENTA, 1999, p. 50). O trabalho que o docente universitário desenvolve em sua ação pedagógica expressa a síntese do saber pedagógico que este profissional possui. Dantas (2007) corrobora com este pensamento quando expressa que os saberes pedagógicos quando destinados à prática docente podem provocar mudanças significativas na postura docente. Dessa forma, acreditamos ser os saberes pedagógicos um conhecimento fundamental para a prática docente dos professores universitários.

Tais saberes podem ser adquiridos em parte nos cursos de formação profissional docente, ou seja, nas licenciaturas. A este respeito Pimenta (1999, p. 18) informa que “espera-se da licenciatura que se desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”.

Apoiadas nos autores supracitados é possível afirmar que os resultados das pesquisas sobre o saber da ação pedagógica poderiam contribuir efetivamente para o aperfeiçoamento da prática docente. No entanto, para isto, é necessário investigar os docentes universitários no intuito de procurar identificar nestes sujeitos sua historicidade, formação, trabalho e ação profissional, elementos complexos que corroboram para a constituição de seus saberes.

A respeito dos **saberes profissionais dos professores** Tardif (2000) aponta que possuem algumas características temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados.

Os saberes profissionais temporais ocorrem pela transitoriedade que este vivencia em sua própria história de vida, de prática social e de desenvolvimento da carreira. Os saberes profissionais plurais e heterogêneos ocorrem por diversas fontes de conhecimentos e por isso não formam um repertório unificado, pois cada professor pode utilizar várias teorias, concepções e técnicas que o auxiliem em seus diferentes tipos de objetivos. Os saberes personalizados e situados existem porque sendo o professor um ator social que tem emoções raramente os saberes são formalizados, mas sim apropriados, incorporados e subjetivados em seus pensamentos e ações. Assim como também são situados pois são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular.

Percebe-se que o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e de habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc. (TARDIF, 2000, p. 15)

Tardif (2000) nos mostra que os saberes profissionais dos professores se têm uma certa unidade, não é teórica ou conceitual, é pragmática como uma caixa de ferramentas de um artesão que no exercício de sua atividade pode lançar mão a qualquer instante a serviço da ação.

Como dito outrora, no Brasil para atuar no magistério superior o professor necessita, prioritariamente, de preparação em nível de pós-graduação *stricto sensu* conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 em seu Art. 66. Entretanto, mediante esta preparação precária aponta Gil, (2017, p. 15) que:

Ocorre, porém, que a maioria desses programas não contempla seus concluintes com disciplina de caráter didático-pedagógico. Dessa forma, o desenvolvimento de habilidades pedagógicas dos professores universitários costuma dar-se por meio de cursos específicos ou de leituras desenvolvidas individualmente. Muitos professores também conseguem, por meio da intuição e da experiência, obter altos níveis de capacitação pedagógica. Outros, no entanto, tendem a permanecer carentes de habilidades pedagógicas ao longo de toda sua vida acadêmica.

Mediante formação acadêmica aligeirada, e por vezes, desprovida de disciplinas de caráter didático-pedagógico não corrobora para formação pedagógica dos docentes universitários e os saberes pedagógicos voltados para a prática docente. Por outro lado, a ausência de tais conhecimentos pedagógicos durante a formação em mestrado e doutorado revela outra contradição apontada por Gil (2017, p. 4) o qual destaca que “[...] embora os estudiosos da educação insistam na importância da aquisição de conhecimentos e habilidades

pedagógicas pelos professores também desse nível de ensino, muitos professores universitários não reconhecem a importância da didática para sua formação”. Uma contradição que só poderá ser mediada após a conscientização da classe docente universitária sobre a profissão.

Masetto (2015) aponta para a necessidade e atualização do debate sobre a competência pedagógica e docência universitária, pois “levando em conta a própria formação e suas experiências profissionais e docentes, concluem que tudo está muito bem: veem-se como profissionais bem-sucedidos e professores que ensinam bem suas matérias” (MASETTO, 2015, p.13) de tal forma que muitos ainda não reconhecem a importância da formação pedagógica. Entretanto, o autor revela que atualmente, mesmo timidamente, há um novo olhar a esta questão, pois:

[...] professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas um exercício de uma profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam. Esse é o seu ofício e compromisso. Para se desempenhar bem esse papel, o professor necessita de uma formação pedagógica. (MASETTO, 2015, p.15)

Masetto (2015) expõe que o despertar da conscientização pela formação pedagógica por parte dos professores universitários denota que o debate sobre esta temática tem muito sentido.

Dantas (2007, p. 93), disserta sobre os saberes pedagógicos dos formadores de professores que é fundamental articular teoria e prática, “[...] no entanto, trata-se de uma dinâmica extremamente complexa que exigirá domínio desses saberes para executá-los com maestria e desenvoltura em sua profissão”.

Pelo exposto, abordar sobre os saberes pedagógicos é um tema de tamanha complexidade que estamos cientes da nossa incompletude investigativa. Nos deteremos em ouvir e analisar os discursos de docentes universitários sobre o seu fazer docente referente a formação de professores.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

““Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?”
“Depende bastante de para onde quer ir”, respondeu o Gato.
“Não me importa muito para onde”, disse Alice.
“Então não importa que caminho tome”, disse o Gato.
“Contanto que eu chegue a algum lugar”, Alice acrescentou à guisa de explicação.
“Oh, isso você certamente vai conseguir”, afirmou o Gato, “desde que ande o bastante.””
Alice no País das Maravilhas (CARROL, 2002, p.48).

Escolher um caminho a seguir nunca é tarefa fácil. Entretanto, saber onde se quer chegar, é meio rumo traçado. Ao se fazer escolhas estas precisam ser pensadas, analisadas e fortemente professadas. Definir um percurso metodológico para realizar uma pesquisa não é missão menos árdua.

Diferentemente de Alice, que pouco se preocupava aonde ir, sabemos qual caminho pretendemos trilhar. Nesta jornada científica, almejamos compreender a estrada percorrida pelo docente universitário nas licenciaturas da UnB e os saberes da docência universitária para a formação de professores.

Para construção da metodologia fundamentamo-nos nos seguintes autores: Gamboa (2007), Thiollent (2004), Creswell (2010), Magalhães, Martins e Resende (2017) e Laville & Dionne (1999), sabendo que nosso objetivo derradeiro encontra-se coadunado com Gamboa (2007, p. 29) ao indicar que “o objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade”. A metodologia é imprescindível, pois nela ocorre a investigação necessária para se chegar ao objeto de pesquisa sem descaracterizá-lo:

Investigação vem do verbo latino *Vestígio*, que significa “seguir as pisadas”. Investigação significa a busca de algo a partir dos vestígios. Como a investigação constitui um processo metódico, é importante assinalar que o método ou modo, ou caminho de se chegar ao objeto, o tipo de processo para chegar a ele é dado pelo tipo de objeto e não o contrário, como pode ser entendido quando o caminho ganha destaque, dado o êxito de certos métodos em certos campos, chegando a ser priorizado de tal maneira que o objeto fica descaracterizado (“desnaturalizado”), recortado ou enquadrado nos códigos restritos das metodologias. (GAMBOA, 2007, p. 25-26)

Como pesquisadores devemos ser conscientes quanto à escolha da metodologia, por isso é fundamental considerar que o próprio objeto da pesquisa é quem determinará o caminho metodológico e este percurso metodológico dependerá da concepção de realidade do objeto

sabendo que “diferentes concepções de realidade determinam diferentes métodos” como afirma Gamboa (2007, p. 29). Em Thiollent (2004) a metodologia também é entendida como o modo de condução da pesquisa e por isso pode ser vista como um conjunto de habilidades necessárias da qual o pesquisador se apropria e se orienta no processo investigativo. Ou seja, a metodologia auxilia o investigador e capacita-o para tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses, técnicas e dados adequados. Desse modo o objetivo da metodologia consiste em analisar as características dos vários métodos disponíveis.

Para esta jornada o percurso metodológico definido como condução desta pesquisa é de natureza qualitativa. Sendo uma pesquisa de caráter crítico-dialético, o investigador está envolvido em uma experiência empírica e intensa com os participantes (sujeitos sociais), as relações estabelecidas no campo da investigação ensejaram do pesquisador empenho sobre a conscientização do concreto pensado referente ao fato pesquisado.

Assim sendo, acreditamos ser a abordagem qualitativa a mais adequada, pois “a investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; métodos de coleta, de análise e de interpretação dos dados” (CRESWELL 2010, p. 206). A respeito da pesquisa qualitativa convém referir Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 30) que destacam:

[...] na pesquisa qualitativa é possível examinar uma grande variedade de aspectos do processo social, como o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes da pesquisa; a forma como se articulam os processos sociais, as instituições, os discursos e as relações sociais, e os significados que produzem.

Com isso não pretendemos separar-nos por completo da abordagem quantitativa haja vista que para uma pesquisa mais próxima da completa realidade não podemos ignorar os dados quantificáveis que podem surgir durante o processo de investigação. Em Laville & Dionne (1999) temos que nenhuma das modalidades – quantitativas e qualitativas – consegue pretender uma objetivação perfeita parecendo assim mais útil e realista que cada uma ajude à sua maneira o pesquisador no cumprimento de sua tarefa que é a extração das significações essenciais dos dados coletados. Portanto, aqui afirmamos que esta pesquisa também trabalhou com dados estatísticos o que nos remete a pesquisa quantitativa. Porém, nossa principal abordagem foi a pesquisa qualitativa, pois trabalhamos com sujeitos singulares.

3.1 Método: Materialismo Histórico Dialético – MHD

Para esta investigação escolhemos como método uma aproximação ao Materialismo Histórico Dialético (MHD) que apresenta a dialética marxista como uma abordagem possível de interpretações da realidade que nos envolve como sujeitos históricos em sociedade. Por acreditarmos que as práticas e os saberes pedagógicos dos docentes universitários não se distanciam de suas realidades defendemos ser esta abordagem a mais propícia para compreender as múltiplas determinações que envolve o trabalho docente universitário.

Em defesa de nossa escolha, justificamos o caminho mediante fundamentação teórica em Marx e Engels (1999), Marx (1978; 1982; 2008), Paulo Netto (2011) e Hungaro (2008, 2014).

Quanto ao MHD como método, Netto (2011, p. 19) ressalta que:

O método de Marx não resulta de descobertas abruptas ou de intuições geniais – ao contrário, resulta de uma demorada investigação: de fato, é só depois de quase 15 anos de pesquisas que Marx formula com precisão os elementos centrais de seu método, formulação que aparece na "Introdução", redigida em 1857, aos manuscritos que, publicados postumamente, foram intitulados Elementos fundamentais para a crítica da economia política. Rascunhos. 1857-1858 (Marx, 1982, p. 3-21).

O Materialismo Histórico Dialético, foi o método desenvolvido por Karl Marx em sua trajetória existencial, após demorados estudos. Ao acompanharmos a trajetória de Marx verificamos que uma pesquisa comprometida com o conhecimento científico não se conclui em pouco tempo, pelo contrário, requer constante investigação. Dessa forma, temos ciência de que esta pesquisa não é conclusiva, mas pode fornecer novas perspectivas para estudos posteriores.

Em 1842 por intempéries da vida, Marx tornou-se correspondente no *Gazeta Renana* local onde despertou preocupação com a situação dos chamados “ladrões de madeira”. Os Catadores de Lenha da Alemanha, desprovidos de direitos e lutando pela sobrevivência, eram alvo de atos políticos desumanos que violentamente os puniam por recolher galhos caídos no chão em propriedades privadas de outrem. Foi esta preocupação que despertou Karl Marx para compreender quais motivos desencadeavam tal distorção da realidade alemã em que a propriedade privada se tornava mais importante que a própria vida, numa sociedade em que poucos detinham o muito e muitos eram os despossuídos.

Sobre a constituição do MHD por Karl Marx, destacamos em Húngaro (2008, p. 18) que:

Não há, em Marx, um tratamento metodológico autônomo. A compreensão de seus poucos, mas riquíssimos, apontamentos metodológicos exigem, ao mesmo tempo, o entendimento do significado de sua obra (a que ela se destina), bem como o processo de sua constituição.

Ressaltamos que para haver compreensão do MHD é necessário conhecer em Marx a construção desse caminho. Para tanto, temos consciência que realizar uma abordagem exclusivamente no MHD requer amplo conhecimento sobre o método que demandaria tempo superior ao que é ofertado nos estudos do mestrado para maior compreensão da obra de Marx, por isto a aproximação e não o mergulho profundo.

Em Netto (2011) encontramos que Lukács (2007) ressalta que o ponto de partida para a compreensão da obra de Marx é compreender que nela existe uma nova teoria social, tendo em vista que este defende que há também uma nova ontologia e não uma epistemologia, pois seu interesse era “como conhecer um objeto real e determinado”. Ou seja, em Marx há uma nova compreensão de determinadas questões teóricas até então ignoradas.

Mediante estudos realizados fundamentamos, através das leituras marxistas, que Karl Marx se propôs a explicar sobre: *O que é a ordem burguesa. O que é o modo de produção capitalista e o que somos para esta sociedade*. Desse modo, Marx direcionou suas pesquisas para uma análise concreta da sociedade burguesa após esta engendrar-se nas entranhas da sociedade feudal.

Em suma, esta elaboração teórica marxista tem como fim, o concreto pensado, ou seja, a consciência como ser social e humanizado, compreendendo a realidade em sua totalidade. Isto posto, esta pesquisa também nasceu de nossa preocupação sobre a docência no ensino superior. Fortalecidos no MHD e nas teorias críticas da educação ressaltamos que as ações necessárias para suprir carências nesta área, primeiro se faz imprescindível a conscientização da formação pedagógica dos docentes universitários para assim percorrer o caminho da transformação.

Nas palavras de Marx, “toda ciência seria supérflua, se a aparência exterior e a essência das coisas coincidissem diretamente” (MARX, 2008, p. 259) e por não coincidirem as pesquisas se tornam o caminho viável para compreensão das múltiplas determinações da realidade. Dessa forma, esta pesquisa busca compreender as determinações que cercam o trabalho da docência universitária a fim de olhar para aparência e enxergar a essência do trabalho universitário.

A realidade hoje vivenciada nas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas estudadas por Masetto (2017), Arantes e Gebran (2013) e Dantas (2007) ainda tem revelado carência referentes ao conhecimento pedagógico nos docentes universitários, pois sabe-se que muitos professores universitários não possuem uma formação pedagógica apropriada para

docência superior. Muitos deles são mestres e doutores em suas especificidades, no entanto, poucos possuem formação pedagógica. Sendo a universidade o local onde encontramos mestres e doutores como professores que atuam diretamente na formação de grande parte dos profissionais de nossa sociedade, defendemos ser este especialista, doravante professor universitário, um profissional da educação superior preparado à docência, seja em sua formação inicial ou continuada. No entanto, para suprir tal carência na formação docente universitária é necessário que ocorra a transformação que objetiva superar a aparência afim de revelar a essência.

Sabemos que cabe ao pesquisador extrapolar os limites dos seus conhecimentos prévios para se apropriar de determinações que visem saturar o objeto investigado como defende Marx. Desse modo, para compreendermos as determinações que envolvem o trabalho docente universitário foi necessário compreender a realidade concreta por ser “a síntese de muitas determinações”, a “unidade do diverso” que é própria de toda totalidade (ERLANDO, 2014, p. 155).

Abordar sobre o método dialético em Marx evoca muitas complexidades, no entanto cabe ressaltar, apoiado em Húngaro (2008, p. 16), que “Marx, diferentemente de Descartes, de Weber e de Durkheim, não escreveu um tratado sobre método”. Ele vivenciou o próprio método, como afirma Netto (2011, p. 11), pois “[...] foi um pensador que colocou, na sua vida e na sua obra, a pesquisa da verdade a serviço dos trabalhadores e da revolução socialista”.

Para compreendermos o método em Marx é fundamental explicar a teoria constituída por ele em seu percurso investigativo. A teoria em Marx não se resume a exames sistemáticos, a uma descrição do movimento visível ou a construção de discursos científicos acerca do objeto pesquisado, mas é uma modalidade inerente do conhecimento. Desse modo, Marx defende que o conhecimento teórico é o próprio conhecimento do objeto, da sua estrutura e da sua dinâmica tal como ele é verdadeiramente. Logo, o conhecimento teórico realizado nesta pesquisa só foi possível ao conhecermos o movimento real dos professores universitários através de suas trajetórias e saberes mobilizados em suas ações pedagógicas. Sobre este movimento encontramos em Netto (2011, p. 21) que:

A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto.

A teoria em Marx é, portanto, o movimento real do objeto que se transpõe ao investigador pelo pensamento. A fidelidade ao objeto de pesquisa é fundamental para que o pesquisador compreenda o seu **movimento real** que é reproduzido pelo próprio objeto e transposto ao investigador que o interpreta no **plano ideal** (do pensamento). A teoria social de Marx nos revela que o objeto de pesquisa tem existência objetiva o que lhe permite existir independente da consciência do sujeito ou do investigador.

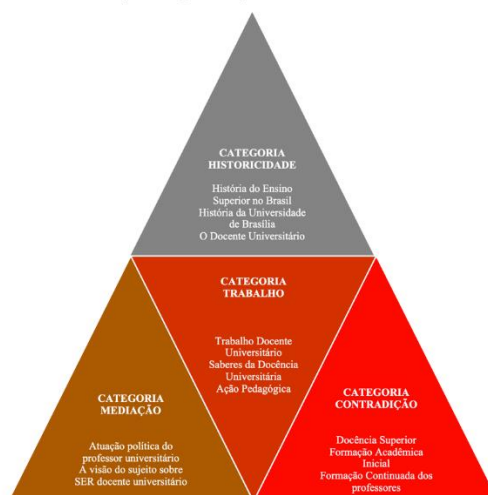
3.1.1 As Categorias em Marx

Ao analisarmos a obra de Karl Marx percebemos que este autor intentou compreender a ordem burguesa através de suas estruturas organizativas. Para isso, Marx encontrou diversas categorias (formas de ser da existência) em seu processo investigativo. O mesmo ocorre com este estudo, pois objetivando buscar identificar quais os saberes que os professores universitários mobilizam em suas ações pedagógicas é interessante compreender as estruturas organizativas que contribuem nos processos pelos quais estes sujeitos se desenvolvem como docentes de instituições do ensino superior.

Alinhados com Marx, optamos por desenvolver as categorias centrais do materialismo histórico dialético: **totalidade, contradição e mediação** que segundo observou Paulo Netto (2011) foram as categorias fundantes em que Marx se apoiou para construir sua teoria. Além das citadas, trabalhamos com as categorias **trabalho e historicidade**, que fazem parte das categorias nucleares. Entretanto, a respeito das categorias, cabe ressaltar que para Marx estas não são eternas, mas são historicamente determinadas pelo objeto.

Portanto, procurando manter a fidelidade ao objeto de pesquisa e o seu movimento real, partimos das categorias apresentadas no MHD elencando algumas determinações que envolvem à docência universitária conforme a **Figura 2**.

Figura 2 – Categorias da Pesquisa Fundamentadas em Marx



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos estudos em Marx (2019)

Ao examinar a **Figura 2** é possível observar como a organização das categorias e das determinações que as compreendem revelam a complexidade que envolve o processo investigativo necessário à compreensão da totalidade do objeto de pesquisa.

Sobre a categoria **historicidade**, Marx e Engels (1999) observam que esta não se trata de realizar um levantamento histórico de cada período, mas permanecer sobre o solo da história real que, ao mesmo tempo que a descreve, faz conexões com os fatos demonstrando a história real constituída de contradições e mediações como construímos no capítulo 4.

Para enxergar a historicidade da educação no contexto brasileiro, em especial a educação superior é necessária averiguar seu processo histórico de como chegou o ensino superior no Brasil, como surgiram os primeiros professores universitários e como ocorria a formação de novos docentes. A fim de compreender as ações pedagógicas mobilizadas pelos docentes da UnB, faz-se necessário investigar o processo histórico da própria instituição Universidade de Brasília sem a qual esta pesquisa não existiria.

A historicidade é categoria fundamental para compreender a essência da história humana, pois “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas com se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1978, p. 17).

Quanto a categoria **contradição**, refere-se ao estranhamento do sujeito sobre o objeto. Em relação as Instituições de Ensino Superior sabem-se que possuem autonomia garantida pela Constituição Federal (1988) conforme “Art. 207 - As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. No entanto, esta autonomia por vezes enfrenta cerceamentos advindos do próprio Estado que mantém seu poder sobre as

IES controlando as relações estabelecidas entre educação e educadores. Ao analisarmos as determinações que ocorrem em relação ao ensino superior, encontramos outras contradições como a própria formação acadêmica inicial do docente universitário que por vezes, torna-se professor sem ao menos ter obtido algum ou muito pouco contato com os conhecimentos inerentes a profissão docente.

Como um professor ou professora universitária pode ainda hoje no século XXI tornar-se profissional da educação sem um conhecimento aprofundado sobre as teorias e os saberes inerentes das ciências da educação? Seria o descaso com a formação docente tão evidente que mesmo dentro das universidades tolera-se o esvaziamento da profissão? Como superar teorias, leis defasadas que ainda contribuem para a não profissionalização docente no ensino superior? A partir das reflexões que emergem das contradições existentes na docência superior acreditamos ser possível ocorrer o desenvolvimento consciente de todos os envolvidos no ensino universitário.

A **categoria mediação** é percebida nas relações dos elementos que integram a realidade do objeto pesquisado. Esta categoria abrange tanto o nível macro como o micro. Paulo Netto (2011), afirma que tais relações nunca são diretas, pois são mediadas não apenas pelos diferentes níveis de complexidade, mas principalmente pela estrutura peculiar de cada totalidade. Podemos compreender que a mediação é o momento do pesquisador procurar sentido nas contradições, ou seja, compreender o porque das múltiplas determinações e as diferentes e contraditórias razões para ocorrência do fato. Assim sendo, compreendemos ser a atuação política do professor universitário, sua visão do **ser** docente universitário e suas ações pedagógicas, elementos de mediações que integram sua realidade.

A categoria **totalidade**, é a última a ser atingida, tendo em vista que é o momento em que o sujeito toma consciência do fato e, assim, enxerga a realidade concreta. Com isto está se alcançando a totalidade. Neste sentido, cremos que esta categoria nos fornecerá orientações para buscar compreender a totalidade que envolve os saberes da docência universitária na mobilização da ação pedagógica dos professores dos cursos selecionados na Universidade de Brasília ao qual se propõe esta pesquisa.

Hungaro (2014) observa que a realidade social é uma totalidade de máxima complexidade constituída por totalidades de menor complexidade. Ou seja, a realidade social é um complexo de complexos e ela encontra-se em processo, em movimento. Os saberes da docência superior também são constituídos de complexidades articuladas que perpassam da sua

implementação à formação inicial e continuada e por se tratar de uma realidade social encontrarse em constante movimento.

Quanto a categoria **trabalho** não pode ser ignorada por ser ontológica e inerente ao ser humano. O homem é um sujeito histórico que tem como finalidade o seu trabalho e por meio do trabalho constrói elementos para sociedade, para cultura e para educação. Por isso, ao nos determos na docência universitária miramos o trabalho do docente universitário, bem como os saberes e os conhecimentos pedagógicos deste profissional. Em nossa pesquisa esta categoria foi fundamental para compreendermos o trabalho docente realizado nos cursos selecionados das licenciaturas da Universidade de Brasília.

3.2 Técnica: Análise do Discurso Crítica – ADC

Tão importante quanto o método, é a escolha da técnica para análise de dados que também se torna parte constituinte deste capítulo metodológico. Ao decidirmos pela investigação que traz como método o MHD, incontestavelmente a escolha por uma técnica de análise dos dados investigativos também deve seguir a natureza crítica.

O materialismo histórico dialético, método que visa conhecer a realidade do objeto pesquisado tal como ela é, por meio da conscientização, visa alcançar a transformação da realidade além de pressupor que toda e qualquer ação humana transformadora e revolucionária, supõe uma compreensão do fenômeno de modo que não é possível uma ação revolucionária sobre o que não é suficientemente compreendido. Sendo assim, para haver transformação é fundamental que primeiro haja o despertar da consciência.

A Análise do Discurso Crítica, também está situada na pesquisa qualitativa que, para Magalhães, Martins e Resende (2017), destina-se ao debate de um determinado problema social contribuindo para reflexão. Neste sentido, neste estudo aspiramos de forma singela, ter contribuído para reflexão da importância da formação pedagógica dos docentes universitários na Universidade de Brasília (UnB), pois espera-se que com esta formação, as práticas e os saberes da docência sejam capazes de atingir altos patamares de qualidade educacional. Dessa forma, cremos ser ADC junto ao MHD e os instrumentos de investigação o tripé necessário as discussões desenvolvidas.

A técnica que optamos para este estudo foi nominada por Van Dijk (2010), de Análise Crítica do Discurso, e por outros como Fairclough (2001), Orlandi (2009), Bakhtin (2006), Magalhães e Et al (2017) como Análise do Discurso Crítica. Neste trabalho o termo o qual preferimos usar é Análise do Discurso Crítica, que doravante será chamada de ADC.

Ressaltamos que ambos os termos explicam a mesma abordagem, portanto, não havendo prejuízo em sua conceituação.

Sendo a ADC, para o campo da educação, uma técnica de pesquisa, necessitamos antes conceituar o que é Análise do Discurso. Trata-se de investigar a interação discursiva dos sujeitos. Isto nos leva a apreciar as relações sociais que são estabelecidas entre estes e o que nos remete à percepção do discurso que promove a interação de todos os elementos que se relacionam com a linguagem. Desse modo, entender que a linguagem é uma prática social como pronunciado em Morato (2004, p. 317), que é “[...] uma ação humana (ela predica, interpreta, representa, influencia, modifica, configura, contingencia, transforma etc.) na mesma proporção em que podemos dizer da ação humana que ela atua também na linguagem”.

A linguagem foi o primeiro meio de comunicação entre os seres humanos. Antes de seu desenvolvimento as primeiras interações muito provavelmente ocorreram por gestos como forma de comunicação. Com o desenvolvimento da linguagem, o ato de comunicação tornou-se muito mais eficaz. No entanto, a linguagem é um campo cheio de significados e intenções, tendo em vista que está incorporada com seus signos gramaticais que incluem e excluem indivíduos que não detém total conhecimento sobre suas regras.

Desse modo, podemos afirmar que a linguagem é carregada de mensagens explícitas e implícitas. Observamos em Gnerre (1994, p. 5) que esta:

[...] não é usada somente para veicular informações, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras, entre estas ocupa uma posição central a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. As pessoas falam para serem “ouvidas”, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos.

De fato, vemos que a linguagem é um processo carregado de significações. Desse modo, podemos inferir que há “poder” na palavra. Através da palavra podemos observar a ideologia carregada por uma sociedade e repassada aos seus cidadãos como forma de dominação e perpetuação de poder ou de resistência.

Em Bakhtin (2006, p. 66) “Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais”. Encontramos assim a palavra como campo de batalha. Para ele, a palavra afirma sua natureza social, pois esta encontra-se indissolivelmente ligada as condições de comunicação que estão sempre ligadas as estruturas sociais. Logo, os conflitos da língua gerado pela comunicação verbal refletem os conflitos de classe, de relações de dominância ou resistência.

Inegavelmente a linguagem é uma atividade do conhecimento humano. No entanto ela não se restringe apenas às estruturas gramaticais do convívio social, pois estrutura nossos pensamentos, falas e ações humana demonstrando a relação dialética de interioridade-exterioridade. A linguagem é muito mais que um signo, é ação, é trabalho coletivo dos falantes. Através da linguagem podemos observar as interações humanas indissociáveis do discurso que somente mediante a dialética se pode resolver “contradições aparentes entre a unicidade e as significações” (BAKHTIN, 2006, p. 16).

Língua, linguagem, palavras são práticas sociais que convivemos cotidianamente, mas ainda nos cabe entender o que é discurso. Em nosso entendimento discurso é uma interação entre sujeitos e todos os condicionantes como a língua, linguagem, palavra e ideologia que com seus significados resultam na prática social do discurso. Conceituar discurso é tarefa difícil principalmente porque existem muitas definições conflitantes e sobrepostas. Porém, o discurso é comumente usado na linguística como maneira de ampliar amostras de linguagem, falada ou escrita (texto), tendo em vista que o discurso enfatiza interações entre os sujeitos envolvidos nesta prática – leitor/escritor ou falante/receptor.

Mesmo com toda sua complexidade conceitual, o discurso é considerado por teóricos como Fairclough (2001), Van Dijk (2010) e outros, como uma forma de prática social onde os indivíduos se situam e agem no mundo interagindo, refletindo, construindo e representando entidades e suas diversificadas relações sociais.

A Análise do discurso possui duas abordagens investigativas uma de natureza **não-crítica** e outra de natureza **crítica**, mas tal divisão não é absoluta. Quanto a essa distinção Fairclough (2001, p. 31-32) destaca que:

As abordagens críticas diferem das abordagens não-críticas não apenas na descrição das práticas discursivas, mas também ao mostrarem como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso.

Assim, a análise do discurso crítica estuda não apenas com as relações de poder no discurso, mas revela-se reflexiva sobremaneira como estas relações e a luta de poder transformam as práticas discursivas de uma sociedade ou instituição. O discurso é socialmente constitutivo tendo em vista que contribui em todas as dimensões das estruturas sociais direta ou indiretamente.

Em Van Dijk (2010, p. 12), encontramos que “O discurso não é analisado apenas como um objeto “verbal” autônomo, mas também como uma interação situada, como uma prática

social ou como um tipo de comunicação numa situação social, cultural, histórica ou política”. Nesse sentido cada indivíduo, cada pensamento desde sua origem pertence a um sistema ideológico que se revela de forma consciente ou inconsciente através do discurso. Bakhtin (2006, p. 97) afirmou que o sentido ideológico do discurso:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

O discurso está sempre constituído de significados porque a língua em seu uso prático está inseparável do conteúdo ideológico. Notadamente, a análise do discurso crítico foi considerada neste estudo a mais indicada pelo modo como podemos gerar os dados nesta pesquisa por ser esta, segundo Van Dijk (2010, p.113), “[...] um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político”.

Diante do exposto, acreditamos ser a técnica da ADC indicada para responder os questionamentos que delineamos inicialmente neste trabalho. A ADC constitui-se para este estudo, um suporte técnico para analisar os discursos dos docentes universitários das licenciaturas da UnB em suas múltiplas dimensões (política, econômica e social).

3.2.1 Os Dispositivos Teóricos e Analíticos

Para o alcance do rigor científico, o pesquisador da análise do discurso necessita, segundo estudos apontados por Orlandi (2009), construir os dispositivos analíticos a partir de cada análise (portanto, é de sua responsabilidade a formulação da questão que desencadeie a análise) e estes dispositivos analíticos devem estar fundamentados nos dispositivos teóricos da análise do discurso (AD). Para Orlandi (2009, p. 27):

[...] como a pergunta é de responsabilidade do pesquisador, é essa responsabilidade que organiza sua relação com o discurso, levando-o à construção do “seu” dispositivo analítico, optando pela mobilização desses ou aqueles conceitos, esse ou aquele procedimento, com os quais ele se compromete na resolução da questão. Portanto sua prática de leitura, seu trabalho com a interpretação, tem a forma de seu dispositivo analítico.

Ainda sobre os dispositivos analíticos, Orlandi (2009, p. 27) destaca que “o que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que

analisa e a finalidade da análise”. Notadamente, as perguntas que nortearam a pesquisa, a natureza do material e o instrumento investigativo (questionários).

Orlandi (2009, p. 28) se refere aos dispositivos teóricos como:

[...] o dispositivo teórico, que objetiva mediar o movimento entre a descrição e a interpretação, sustenta-se em princípios gerais da Análise de Discurso enquanto uma forma de conhecimento com seus conceitos e método. Ele se mantém inalterado, segundo a teoria do discurso, na construção dos diferentes dispositivos analíticos.

Assim, os dispositivos teóricos se materializam após as interpretações, no caso desta pesquisa, após interação com os docentes universitários, quando então surgem as categorias. Ou seja, os dispositivos teóricos surgiram após a aproximação objeto-sujeito-pesquisador. Destarte, é neste movimento do MHD com a ADC que delineamos as categorias emergidas desta relação com o objeto de investigação. Assim, realizamos a análise de discurso crítica por meios dos dados coletados mediante os seguintes instrumentos investigativos:

Quadro 6 – Estrutura Organizativa Coleta de Dados

Sujeitos: Docentes universitários/as das licenciaturas	Instrumento investigativo: Coleta de dados	Locus: Universidade de Brasília – UnB
<ul style="list-style-type: none"> • Educação Física • Física • Geografia • História • Matemática • Pedagogia 	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo Lattes • Questionário on-line 	<ul style="list-style-type: none"> • Faculdade de Educação Física – FEF • Instituto de Física – IF • Depart. Geografia – GEA • Depart. História – HIS • Depart. Matemática – MAT • Faculdade de Educação – FE

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Porém, considerando os estudos marxistas sobre o que determinam as categorias, procuramos organizar categorias norteadoras da pesquisa em relação a produção do questionário. Para melhor visualização, elaboramos o **Quadro 7** que ilustra as categorias norteadoras desta pesquisa.

Quadro 7 – Dispositivos Teóricos ¹⁴

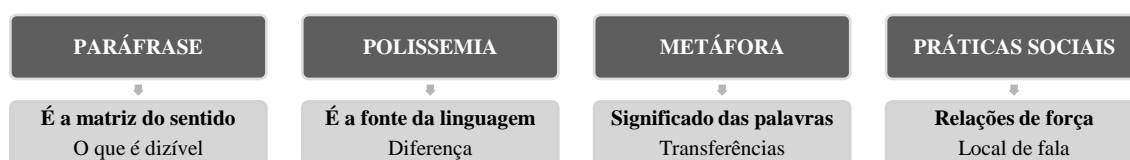
Ensino Superior no Brasil	Docência Universitária
<ul style="list-style-type: none"> • Docência universitária no Brasil • Percorso histórico da Universidade de Brasília. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação docente • Saberes docentes

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

No quadro acima definimos as categorias relevantes nesta investigação para objetivar maior compreensão sobre a o ensino superior, docência universitária, o docente universitário e sua historicidade.

Deprendemos dos estudos em Orlandi (2009) que os dispositivos teóricos e os analíticos estão entrelaçados, pois, o primeiro objetiva mediar o movimento entre a descrição e a interpretação e se mantém inalterado na construção dos diferentes dispositivos analíticos (ideologia, interdiscurso, paráfrase, metáfora e etc.) que são os meios que o pesquisador utiliza para analisar suas categorias.

Assim, os discursos foram analisados mediante os seguintes dispositivos analíticos: **paráfrase, polissemia, metáfora e as práticas sociais** no discurso dos docentes partícipes que nos auxiliarão na análise do discurso conforme aponta **Figura 3**.

Figura 3 – Dispositivos Analíticos

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos estudos em Orlandi (2009)

São os dispositivos analíticos que sustentaram a análise do discurso crítico no tratamento dos dados deste estudo. Escolhemos a **paráfrase** e a **polissemia**, pois todo funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre os processos polissêmicos e os processos parafrásticos onde segundo Orlandi (2009, p. 36):

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao

¹⁴ Vale salientar que a prática docente não foi diretamente contemplada nesta pesquisa.

passo que na polissemia, o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco.

Ou seja, através da paráfrase percebe-se uma nova afirmação do sentido sobre o que foi explicitado em texto ou fala do sujeito mediante outras palavras. No entanto, mesmo com palavras/gestos diferentes o dizível se mantém. Quanto que a polissemia é a multiplicidade de sentidos de uma palavra.

Considerada uma figura de linguagem na arte da eloquência a **metáfora** na análise do discurso significa “transferência” de significados. Ou seja, na ADC ela é definida como a tomada de uma palavra por outra com diferentes interpretações, pois a tomada de seu uso pode decorrer de diferentes condições de produção e por isso podem ser referidos a diferentes formações discursivas.

Outro dispositivo analítico, as **práticas sociais**, representa o campo onde ocorre as interações sociais, local de fala do sujeito, de força e de onde ele se constitui, no caso desta pesquisa. Segundo Orlandi (2009) é na formação social que podemos explorar algumas possibilidades como as relações de forças, de sentidos, de antecipação e sob o modo do funcionamento das forças imaginárias regidas pela maneira como a formação social está na história.

Acreditamos que por meio destes dispositivos podemos analisar e compreender através dos discursos dos professores quais saberes são mobilizados pelos docentes em suas ações pedagógicas quanto à formação de novos professores.

3.3 Instrumentos de Investigação

Esclarecer os instrumentos investigativos é fundamental para validar esta produção científica, pois é necessário determinar como os dados foram gerados. Neste intuito, optamos por realizar esta pesquisa bibliográfica e documental para fundamentação teórica do trabalho que analisou documentos de Leis (Constituição Federal 1988; Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96) e produções acadêmicas (Dissertações, Teses, Artigos, Livros) para compreender o percurso histórico do Ensino Superior no contexto brasileiro até alcançar a Universidade de Brasília, nosso *lôcus* de pesquisa.

Mediante leituras de livros e estudos dos documentos legais como a LDB 9.394/96 que determina exigências a esta modalidade de ensino superior, assim como o Projeto Político Pedagógico Institucional da UnB – (PPPI), produções de teses, dissertações, artigos e produções de autores nacionais e internacionais como Zabalza (2004), Masetto (1998), Castanho (2005),

Pimenta & Anastasiou (2014) assim como dissertações e teses Soares (2006), Simões (2010), Santos (2017), Silva (2012) e Costa (2010) que foram encontradas no estado do conhecimento e que nos deram suporte teórico nos argumentos e reflexões acerca dos saberes da docência universitária em nossa fundamentação teórica.

Sobre a pesquisa documental e bibliográfica Severino (2007, p. 122) nos apresentou que:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. [...] No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais.

Dessa forma, para esta pesquisa buscamos embasamento nos registros disponíveis em pesquisas anteriores como os trabalhos acadêmicos encontrados no estado do conhecimento, em documentos oficiais como Projeto Político Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília (PPPI); os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (PPPC) ou Projetos Acadêmicos de Cursos (PAC) referente aos cursos de graduação da Pedagogia, História, Física, Educação Física, Matemática e Geografia assim como o Currículo Lattes dos docentes participantes que nortearam esta pesquisa.

Para a pesquisa de campo, foram utilizadas abordagens quantitativas e qualitativas na coleta e análise dos dados, pois conforme descrito por Creswell (2010), a investigação com a coleta de diversos tipos de dados proporcionar um melhor entendimento do problema.

Para tanto, como instrumento de investigação escolhemos o **questionário** com perguntas abertas e fechadas para coleta de dados, pois acreditamos que este instrumento além de permitir a aquisição de informações fundamentais contribuem na precisão da cientificidade. Além disso, visamos ser este instrumento o meio facilitador à participação dos docentes universitários, pois como bem afirma Barros e Lehfeld (2000, p. 90) através deste instrumento “o pesquisador pode aplicar o questionário de duas formas: realiza-lo através do contato direto ou enviá-lo pelo correio”. Neste caso, nos referimos ao correio eletrônico.

Sendo nossas análises fundamentadas no MHD não podemos desconsiderar as múltiplas determinações que envolvem o sujeito. Assim, compreendendo o trabalho docente universitário, entendemos ser este instrumento o mais adequado para a investigação.

O docente de ensino superior quase sempre está envolvido em diversas atividades distintas da docência, pois o trabalho docente universitário ultrapassa os limites da sala de aula. Assim, o docente universitário: orienta, compõe e avalia Trabalhos de Conclusão de Curso,

Monografias de especializações, Dissertações de mestrado, Teses de doutorado, desenvolve projetos de pesquisas em Iniciação Científica, Extensão universitária dentro e fora do espaço universitário e assim com também podem realizar a gestão acadêmica universitária.

Vale salientar que a realização da coleta de dados através do questionário on-line pela plataforma Google Drive viabilizou aos docentes pesquisados, maior participação de forma espontânea. O questionário é um instrumento que pode fornecer informações importantes através do registro escrito dos participantes da pesquisa. Sendo assim, este instrumento segundo Severino (2017) necessita ser claro e objetivo na elaboração das questões, para que não haja dúvidas quanto ao preenchimento do questionário, evitando prejudicar a qualidade da pesquisa.

A coleta de dados realizada através do questionário é vantajosa por esse instrumento facilitar o acesso a uma quantidade maior de participantes, além da comodidade para o preenchimento, a uniformidade dos dados para tabulação e análise posterior, além da economia de tempo para o participante em responder. Outra vantagem deste instrumento é apontada por Creswell (2010), que afirma ser o questionário um instrumento que favorece a espontaneidade na participação dos sujeitos pesquisados, considerando que os dados são sigilosos, e por possuir garantia do anonimato.

Antecedendo o início da coleta de dados, procuramos obter, junto às Secretarias de Assuntos Acadêmicos (SAA) dos cursos de Pedagogia, História, Física, Educação Física, Matemática e Geografia acesso a lista de professores efetivos para participação na pesquisa. No entanto, somente alguns contatos foram disponibilizados. Após algumas tentativas de contato junto aos professores por e-mail não respondidos, foram realizadas novas visitas às SAA para agendamento de encontros para solicitação de preenchimento dos questionários. Porém, devido ao grande número de compromissos da vida acadêmica dos docentes, calendários de provas, viagens para eventos, congressos, composições de bancas e produções de artigos, não foram encontros bem-sucedidos.

Optamos por realizar pesquisas juntos às páginas dos cursos de graduação em busca dos contatos dos docentes. Também utilizamos contatos pessoais dos professores que foram fornecidos por colegas universitários que intermediaram seus contatos por aplicativos como WhatsApp, Facebook e Instagram, facilitando o convite aos professores a participarem da pesquisa respondendo os questionários on-line na plataforma Google Drive.

Quanto ao preenchimento do questionário, pautadas em Severino (2017), testamos o instrumento com três (03) docentes do curso de Pedagogia. Após o teste positivo, estas

informações passaram a integrar os dados desta pesquisa. Ressaltamos que o teste foi importante para verificar a consistência das questões.

O questionário elaborado continha dezenove questões objetivas divididas em Caracterização do Participantes [CP] e Formação Acadêmica [FA] enquanto que os Questionamentos da Pesquisa [QP] foram nove perguntas abertas onde procuramos compreender através do discurso textual dos professores sobre o que é ser professor universitário, seu percurso formativo, além de verificar o que entendem/compreendem sobre formação de professores formadores e saberes docentes na educação superior.

Sendo assim, os discursos dos docentes foram analisados pela mediação textual que conforme Orlandi (2009) apontam que a análise do discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive.

3.4 Campo e Sujeitos da Pesquisa

A delimitação dos cursos pesquisados ocorreu durante o Estágio Docência ocorrido no terceiro semestre do mestrado. Neste período, acompanhava a professora titular da disciplina Didática Fundamental, ofertada para os cursos de licenciatura. Naquele momento percebemos o grande fluxo de estudantes de diferentes licenciaturas como: Letras-português, Matemática, Letras-francês, Filosofia, Ciências Biológicas, História e inclusive Computação. Notamos que mediante as opções de cursos encontrados naquela sala de aula poderíamos então selecionar algumas licenciaturas onde poderíamos estudar os saberes da docência universitária mobilizadas nas ações pedagógicas dos professores formadores. Vale salientar que nos detivemos em investigar os seus discursos sobre a prática.

De modo geral, a maioria dos cursos de licenciaturas oferecidos pela Universidade de Brasília em algum momento, seus estudantes são encaminhados a cursarem disciplinas pedagógicas que são ofertadas na Faculdade de Educação. Outros cursos de Licenciatura possuem suas próprias disciplinas pedagógicas como é o caso do curso de licenciatura de Educação do Campo oferecido pela Faculdade UnB de Planaltina (FUP) e do de Educação Física (FEF).

A respeito deste último curso, achamos importante ressaltar que em 2/2017 em conformidade com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física (2017) a Faculdade de Educação de Educação Física (FEF) passou a ofertar uma disciplina própria aos

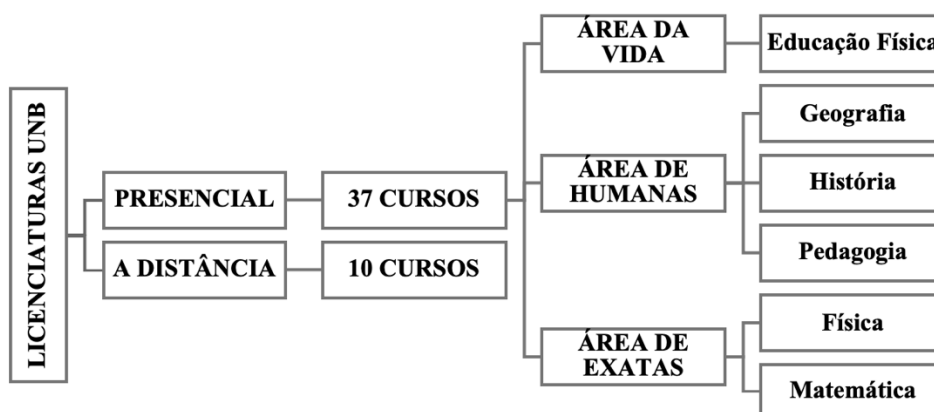
seus discente sob a nomeação Didática da Educação Física, que é muito próxima aos estudos da Didática Fundamental ofertada pela Faculdade de Educação (FE), no entanto, diferentes em conteúdos e propostas.

Em geral, os licenciandos de outros cursos se matriculam na disciplina Didática Fundamental, tendo em vista que além de ser “obrigatória” para as licenciaturas, é, também, fundamental à formação de professores. Ao nosso ver, a formação pedagógica deveria também ser quesito indispensável à formação do professor universitário.

Considerando que a Pedagogia é reconhecida como a ciência da educação e a didática faz parte desta ciência, qualificando o ensino, a aprendizagem e o trabalho docente. Para Libâneo (2013, p. 28), “[...] a formação profissional para o magistério requer, uma sólida formação teórico-prática” e esta formação deve incluir como prioridade a disciplina Didática. Dessa forma, através da aproximação com os discentes da disciplina Didática Fundamental, procuramos selecionar dentre todas possibilidades oferecidas os cursos que seriam pesquisados para desvelar no discurso dos professores efetivos os saberes da docência universitária que mobilizam na ação pedagógica junto aos discentes.

Os cursos de graduações bacharelados e licenciaturas ofertados pela UnB são divididos em três eixos de atuação: [1] Área da Vida, [2] Área de Humanas e [3] Área de Exatas. Com intuito de buscar maior aproximação do todo oferecido pela instituição, selecionamos os cursos de modo que contemplassem os três eixos de atuação universitária. Sendo assim, referente à área da vida, selecionamos o curso de Educação Física. Para área de humanas selecionamos os cursos de Geografia, História e Pedagogia. Objetivando melhor compreensão dos cursos selecionados recorremos à **Figura 4** para explicitar a organização por área do conhecimento.

Figura 4 – Cursos de Licenciatura Selecionados



Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações obtidas no DEG – Decanato de Ensino e Graduação da Universidade de Brasília em abril de 2018.

Na **Figura 4**, é possível perceber, de forma sucinta, o volume de cursos de licenciaturas da Universidade de Brasília em suas diferentes áreas e os cursos que optamos por pesquisar. É possível observar na ilustração que a UnB possui 47 cursos de licenciaturas sendo 37 cursos de graduações oferecidas no regime presencial e 10 cursos de graduações oferecidos na modalidade a distância. No capítulo 4 discutiremos sobre a historicidade da Universidade de Brasília no contexto brasileiro. Consequentemente, versaremos a respeito dos cursos de licenciaturas ofertados pela instituição *lócus* deste estudo.

Selecionados os cursos propomos que os sujeitos participantes da pesquisa fossem docentes universitários efetivos da Universidade de Brasília que ministram aulas na graduação no campus Darcy Ribeiro, tendo em vista que este é o maior campus da instituição e o que apresenta o maior número de cursos em licenciaturas na universidade. Neste campus se localiza a Faculdade de Educação na qual os licenciandos costumam cursar as diferentes disciplinas pedagógicas.

3.5 Coleta de Dados

Delimitado o campo de pesquisa e os sujeitos participantes, a coleta e análise de dados incluíram leituras de materiais disponibilizados pelas Faculdades e Departamentos de Graduação da Universidade de Brasília no endereço eletrônico da internet, tais como: Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) da UnB¹⁵, Projetos Acadêmicos de Cursos (PAC) das licenciaturas: História¹⁶, Física¹⁷, Matemática¹⁸, Educação Física¹⁹, Pedagogia²⁰ e Geografia²¹ que são documentos norteadores da proposta de formação de cada curso. Também aplicamos questionários aos professores universitários de cada curso investigado.

A aplicação do questionário foi realizada mediante convite on-line enviado por correio eletrônico no qual foram esclarecidos os objetivos, a finalidade da pesquisa e detalhado como

¹⁵ Colocar o link do PPPI. http://www.deg.unb.br/images/dtg/cil/legislacoes/Projeto_Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico_Institucional_da_Universidade_de_Bras%C3%ADlia_2018.pdf

¹⁶ Link do PPP do Curso de História. <http://www.his.unb.br/>

¹⁷ Link do PPP do Curso de Física. http://www.fis.unb.br/arqs/PPCFisica_Licenciatura_site.pdf

¹⁸ Link do PPP do Curso de Matemática. http://www.mat.unb.br/upload/graduacao-cursos/2019_07_02/PPC-Licenciaturas.pdf

¹⁹ Link do PPP do Curso de Educação Física.

<http://www.fef.unb.br/images/Noticias/2016/Documentos/docgrad/PPC-Licenciatura-Versao-Final---FINAL.pdf>

²⁰ Link do PPP do Curso de Pedagogia.

<http://www.fe.unb.br/images/graduacao/PROJETO%20ACADEMICO%20-%20atualizado%20-%20FE%20COM%20ALTERACOES%20ATE%202016-12-2010.pdf>

²¹ Link do PPP do Curso de Geografia.

http://www.gea.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7&Itemid=672

seria a participação dos respondentes, conforme **Apêndice A**. Durante o mês de setembro e outubro de 2018 foi estabelecido contato com os docentes e muitos professores responderam por que estavam interessados em participar. Porém, afirmaram ser o tempo o maior empecilho a colaboração, pois o trabalho docente universitário ultrapassa a prática do ensino exercida em sala de aula. Assim, ficou definido com os participantes que as respostas seriam enviadas de acordo com a disponibilidade dos principais atores envolvidos na pesquisa, tendo como prazo limite o mês de novembro de 2018. Apesar da dificuldade de tempo na agenda dos docentes, estes foram solícitos e demonstraram interesse pelo tema da pesquisa.

Cabe destacar a dificuldade na coleta de dados em função do calendário de atividades universitárias como a semana de extensão universitária e a aproximação da finalização do semestre acadêmico, período de intensas atividades docentes o que ocasionaram demora no retorno das respostas dos questionários. Barros e Lehfeld (2000, p. 91) apontam ser esta uma das principais limitação dos questionários, a devolutiva. Outra limitação é a confiabilidade das respostas obtidas em detrimento de alguns segmentos da população, como por exemplo, pessoas analfabetas o que não é o caso deste estudo.

Como dito anteriormente, compreendemos ser o trabalho docente universitário guiado por intensos compromissos da vida acadêmica como o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. Dessa forma, estes profissionais da educação superior além de horas constantes de estudos, leituras, preparações de aulas, saídas de campo, planejamentos de atividades de sala, avaliações, correções dos trabalhos, elaboração de relatórios também precisam dividir seu tempo com orientações de pesquisas em iniciação científica, observações de estágios, monografias, dissertações, teses, organização de eventos, de pesquisas em suas universidades eles participam de Grupos de Trabalhos (GT's) de projetos de extensão à comunidade externa, congressos, palestras, bem como composições de mesas redondas, bancas de defesas em outras localidades.

Para alcançar as metas estabelecidas, ampliou-se o tempo de coleta até janeiro de 2019 e utilizaram-se as seguintes estratégias: contatos via WhatsApp, Facebook, Instagram e com colegas de mestrado, doutorado e técnicos administrativos da secretaria, que auxiliaram na intermediação, solicitando aos docentes o preenchimento e reenvio dos questionários na plataforma Google Drive.

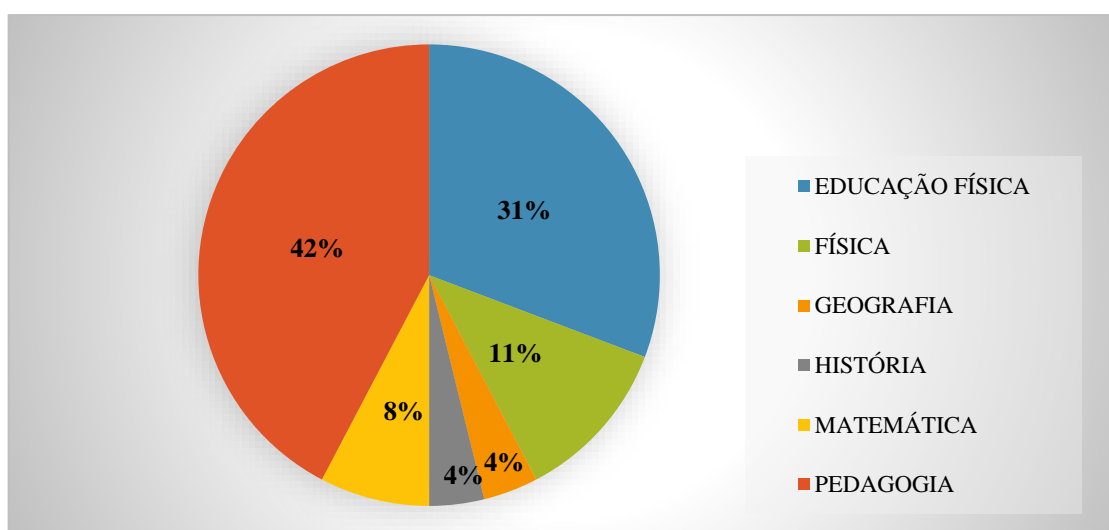
3.6 Limitações da pesquisa

As limitações do presente estudo relacionam-se à sua abrangência, advinda do recorte do estudo de caso, quanto ao segmento adotado: seis cursos de licenciaturas da Universidade

de Brasília sendo que esta possui 47 graduações em licenciaturas. Desse modo, os cursos selecionados não compreendem a totalidade das licenciaturas na instituição. Outra limitação está relacionada à representatividade, uma vez que a amostra se restringe a um número de docentes factíveis para a pesquisadora, cuja qualidade dos dados coletados, por sua vez, depende da disponibilidade, do perfil e da experiência de cada participante. Pensando na representatividade dos participantes, ratificamos nosso interesse por realizar os questionários pela plataforma Google Drive com o propósito de facilitar a colaboração docente.

Durante o período de coleta de dados foram enviados questionários on-line a um total de setenta e um (71) docentes dos cursos de licenciaturas em História (10), Geografia (10), Educação Física (10), Matemática (10), Física (10) e Pedagogia (21). Do total de questionários enviados recebemos como devolutivas vinte e seis (26) questionários respondidos que serão trabalhadas neste estudo. No **Gráfico 1** podemos acompanhar o quantitativo de devolutivas por cada curso.

Gráfico 1 - Devolutiva Questionários



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Ao observar o Gráfico 1 percebe-se que o maior quantitativo de devolutivas foram do curso de Pedagogia, onde 42% dos professores/professoras responderam o questionário sendo este percentual equivalente a onze (11) docentes participantes. O curso de Educação Física foi a segunda licenciatura com maior representatividade sendo que 31% dos professores/professoras contribuíram com a pesquisa e este percentual equivale a oito (8) docentes respondentes. No curso de Física houve a participação de 11% dos docentes o que equivale a três (3) participações no estudo. No curso de Matemática 8% dos professores responderam ao questionário e este percentual equivale a dois (2) participantes. O menor

percentual de devolutivas obtidos foram dos cursos de História e Geografia onde cada um teve 4% de representatividade o que equivale a um (1) participante por licenciatura.

Desta maneira, este estudo abrangeu os discursos de vinte e seis (26) docentes referentes a mobilização dos saberes na ação pedagógica declarados por eles.

4 UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA NO CENÁRIO BRASILEIRO

“Evidentemente a primeira coisa a fazer era um levantamento completo da região que iria atravessar. “É muito parecido com estudar geografia”, pensou Alice, erguendo-se nas pontas dos pés na esperança de conseguir ver um pouco mais longe”.

Alice no País das Maravilhas (CARROL, 2002 p. 124)

A Universidade de Brasília (UnB) chegou ao cenário educacional brasileiro por meio da Lei Nº 3.998, de 15/12/1961, como uma instituição que traz em sua essência a busca permanente pelo desenvolvimento e o domínio do saber humano cultivando-o não como um ato de vaidade acadêmica, mas com o objetivo de pensar o Brasil e suas problemáticas. Assim, com sua tarefa delimitada por Darcy Ribeiro, seu fundador, a UnB é criada para embrenhar-se ao novo cenário que se descortinava no centro-oeste do país com a recente inauguração da nova capital, Brasília.

Desde sua inauguração oficial em 1962 a UnB carregava em sua concepção pedagógica a preservação de valores culturais e tradições sem abrir mão da coletividade e da diversidade de suas singularidades que os compõem a partir de uma pluralidade não neutra realizando a conexão com a realidade dos contextos sociais locais, regionais e globais. Preocupada com a sociedade que se quer e que se deseja construir, a UnB anseia pela capacidade de elaborar criticamente o seu momento e que este possibilite a transformação da sociedade para além do desejo utópico.

Compreende-se a Universidade de Brasília como uma instituição que além de produzir conhecimento traz em seu cerne a convivência coletiva, pois trata-se de um espaço onde coexistem sujeitos que produzem, transmitem, socializam, aplicam o conhecimento criado no espaço acadêmico e onde essa coletividade atue em diferentes dimensões do conhecimento e da ética que respeitem a convivência e que sustente as práticas educativas que permeiam todas as dimensões e estruturas que caracterizam a UnB em sua essência.

Em vista disso, a Universidade de Brasília traz como sua concepção educacional **o compromisso com a formação humanística, crítica e reflexiva**. Assim, a missão, os valores e os princípios estabelecidos por essa instituição educacional de ensino superior objetivam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que contribuem para visão de mundo crítico e problematizadora da realidade vivida pelo país sem perder o foco do conhecimento e da transformação do sujeito em sociedade.

As instituições de ensino segundo Apple (2006) são os maiores mecanismos pelos quais o poder se mantém ou, então, é enfrentado, pois mediante o modo que são organizadas ou

controladas, definem o acesso de determinadas pessoas aos recursos econômicos, culturais e de poder. A UnB como uma instituição organizada está engajada em oportunizar ações afirmativas quanto ao acesso ao ensino superior. Dessa forma, promoveu alternativas como a implementação do Programa de Avaliação Seriada (PAS) no ano de 1996 ofertando 50% das vagas para alunos recém-formados do Ensino Médio como alternativa ao processo tradicional, o Vestibular.

Em 2004 a UnB, mais uma vez em sua concepção vanguardista, passa a ser pioneira a introduzir vagas para o Sistema de Cotas para Negros oferecendo 20% das vagas para candidatos autodeclarados negros/as. Atualmente a Universidade vem ampliando o Sistema de Cotas o qual hoje possibilita a entrada de alunos que se autodeclararem negros, pardos, indígenas, de baixa renda e oriundos da rede pública estabelecendo assim relação direta com a transformação social e comprometida com o combate à exclusão das minorias ratificando seus pressupostos teóricos consolidados em seu âmago.

O Projeto Político Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília (PPPI/UnB) é o documento curricular no qual a instituição elenca seus pressupostos, concepções, estruturas, diretrizes norteadoras que regem a educação superior da UnB. Sendo este o coração da Universidade que fundamenta os processos acadêmicos pedagógicos institucionais. O documento encontra-se disponibilizado para a sociedade em sua página oficial²².

É por meio de seu PPPI que a Universidade reafirma seus ideais fundantes e se lança para o futuro em consonância com sua missão. A esse respeito, o PPPI (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011, p. 10) declara:

Ser uma universidade comprometida com o saber e a busca de soluções de problemas do País e da sociedade, educando homens e mulheres para o compromisso com a ética, com os direitos humanos, o desenvolvimento socioeconômico sustentável, a produção de conhecimento científico, cultural e tecnológico, dentro de referenciais de excelência acadêmica e de **transformação social**. (Grifo nosso)

No entanto para que sua missão possa ser atingida, os atores que constituem esta instituição precisam compreender que são partes fundantes do processo de construção do PPPI-UnB. Sendo o planejamento do projeto político uma estrutura educacional construída em coletividade não pode ser imposta, mas planejada em conjunto com seus pares e posta em

²² Sobre isto veja o link http://www.unb.br/images/Noticias/2018/Documentos/Projeto_Politico-Pedagogico_Institucional_PPPI.pdf

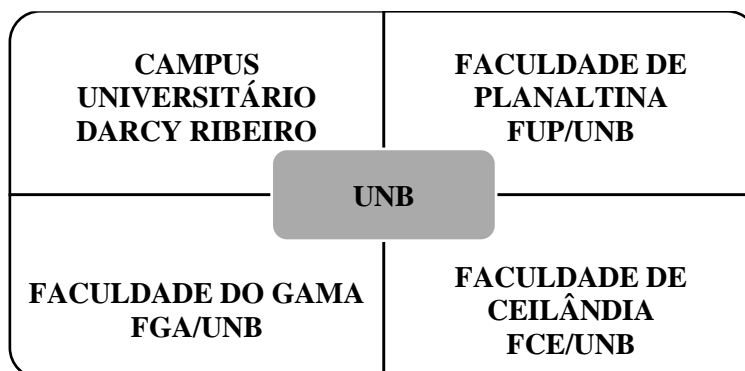
execução por todos. A conscientização da importância de tal documento faz-se necessária, no entanto, muitos profissionais não atentam para a importância desse instrumento pedagógico.

Em nossas análises documentais do PPPI (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011) encontramos que o perfil almejado do aluno egresso seja movido pelo espírito científico e o pensamento reflexivo independente do trabalho que este exercerá na sociedade, pois ao longo de sua formação a problematização e a indagação deverão ser elementos persistentes em sua construção intelectual onde as reflexões teóricas devem se aproximar das atividades práticas deste profissional. Para tanto, esta construção intelectual ocorre nas relações desencadeadas na comunidade acadêmica com os diferentes sujeitos.

A Universidade de Brasília, criada com o objetivo de estabelecer um novo padrão de universidade brasileira reforçou o cumprimento de sua missão institucional e educacional quando o Conselho Universitário (Consuni) aprovou em 2007 o documento “A UnB rumo aos 50 anos: Autonomia, Qualidade e Compromisso Social” e a “Carta de Intenções” para seu ingresso no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação Expansão das Universidades Federais (Reuni) sob a coordenação do Ministério da Educação.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, do Ministério da Educação – MEC, objetivava criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, em nível de graduação, aumentar a qualidade dos cursos e melhorar o aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

Quase 50 anos depois de sua criação, a UnB iniciou um processo de expansão com a construção de três novos campi no Distrito Federal, a se iniciar pelo campus de Planaltina, a chamada Faculdade UnB Planaltina (FUP), inaugurado em 2006 e os demais campi Faculdade UnB Ceilândia – (FCE) e Faculdade UnB Gama – (FGA) que se localizam nas cidades de Ceilândia e Gama respectivamente e inauguradas em 2008, totalizando assim quatro campi de atuação da Universidade de Brasília no Distrito Federal.

Figura 5 - Campi Universitários da UnB

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Nesse sentido a criação de três novos campi – Faculdade UnB Planaltina (FUP), Faculdade UnB Gama (FGA) e Faculdade UnB Ceilândia (FCE) a Universidade de Brasília ao aderir ao Reuni acordou diversas metas, entre elas, a ampliação de vagas em novos cursos contemplando os quatro Campi da UnB – Darcy Ribeiro, Planaltina, Gama e Ceilândia.

A **Faculdade Planaltina**, apresenta uma organização matricial, onde todos os professores, servidores técnico-administrativos são vinculados à faculdade, não havendo departamentos. Os professores estão distribuídos em cinco áreas de conhecimento sendo elas Ciências Exatas, Ciências da Vida e da Terra, Educação e Linguagens, Ciências Sociais e Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Tecnologia. Quanto aos cursos de graduação oferecidos pela unidade encontramos Licenciatura em Ciências Naturais (diurno e noturno), Licenciatura em Educação do Campo, onde este oferece como possibilidade três diferentes habilitações, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática. Além das licenciaturas a faculdade oferece bacharelado em Gestão Ambiental e Bacharelado em Gestão do Agronegócio.

A **Faculdade de Ceilândia**, originou-se com o desafio de ampliar e criar cursos na área de saúde, em consonância à missão da Universidade de Brasília e à experiência da Faculdade de Ciências da Saúde da UnB no campus Darcy Ribeiro. Hoje a instituição oferece os cursos de Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Saúde Coletiva e Terapia Ocupacional. Esses cursos bacharelados seguiram o movimento de mudança na educação superior de profissionais de saúde e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a graduação com formação de profissionais generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitados a atuar em todos os níveis de atenção à saúde.

A **Faculdade do Gama**, foi criada com objetivo de oferecer cursos de bacharelado como Engenharia Aeroespacial, Engenharia Automotiva, Engenharia Eletrônica, Engenharia de Energia e Engenharia de Software.

O campus universitário **Darcy Ribeiro**, localizado na Asa Norte as margens do Lago Paranoá é o maior e mais tradicional da Universidade de Brasília. Com cerca de 400 hectares e mais de 500 mil m² de área construída, abriga edifícios símbolos do ensino superior brasileiro, como o Instituto Central de Ciências (ICC), famoso por ser conhecido como “minhocão”, a Biblioteca Central (BCE) e a Faculdade de Educação (FE), os primeiros prédios construídos para ser a Universidade de Brasília e o histórico Auditório Dois Candangos.

No campus circulam diariamente mais de 50 mil pessoas e nele também encontramos dezenas de institutos e faculdades, centenas de laboratórios, hospitais, restaurante universitário além da casa do estudante universitário, os apartamentos funcionais da Colina e o complexo esportivo do Centro Olímpico.

É neste campus que estudantes, professores e técnicos integram uma das mais ativas comunidades acadêmicas do Brasil e onde encontram-se o maior número de cursos em bacharelado e licenciaturas oferecidos pela Universidade de Brasília.

A respeito dos cursos de licenciaturas ofertados pela instituição faremos agora breve explanação.

4.1 As Licenciaturas na Universidade de Brasília

O Decanato de Ensino e Graduação – DEG da Universidade de Brasília com o propósito de promover a integração dos cursos de licenciaturas, criou por meio do Ato de nº 14/2008 a Coordenação de Integração das Licenciaturas – CIL da UnB que, vinculada à Diretoria Técnica de Graduação/DEG, possui a missão de promover a integração dos cursos de licenciatura da universidade, bem como coordenar ações e projetos com vistas à melhoria dos cursos de licenciatura.

Com a responsabilidade de promover a integração das licenciaturas a CIL tem como objetivo realizar diagnósticos, analisar desafios e impactos de projetos e programas, normatizar ações, fomentar alternativas pedagógicas, fortalecer a articulação com as redes de ensino e propor políticas e diretrizes que atualizem, integrem, inovem e qualifiquem a formação de professores da Universidade de Brasília, na perspectiva do ensino, da pesquisa e da extensão.

Em seus dez anos de existência, a CIL tornou-se referência para as questões sobre formação de professores na UnB, mobilizando agentes de diferentes níveis, modalidades e intenções para a construção de políticas e ações de forma participativa, dialógica e integradora respeitando as características de cada curso e cada unidade fundamentada no compromisso de formação docente de qualidade.

Dessa forma, realizamos um levantamento de dados no banco de informações da CIL/DEG sobre a oferta dos cursos de licenciaturas oferecidos pela Universidade de Brasília que pode ser observado no **Quadro 8**.

Quadro 8 – Quantitativo Cursos Licenciaturas ofertados pela UnB (2013-2017)

N	Unidade Acadêmica/ Curso	Início do Curso	Ato de Reconhecimento	Data do Ato
Faculdade de Educação - FE				
1	Pedagogia (A Distância)	2º/2007	D.227	27/05/2013
2	Pedagogia (Integral)	2º/2001	D.70728	20/06/1972
3	Pedagogia (Noturno)	2º/2001	D.70728	20/06/1972
Faculdade de Educação Física - FEF				
4	Educação Física (A Distância)	2º/2007	Aut. Funcion.	C.018/2007
5	Educação Física (Integral)	2º/2012	D.79404	22/12/2008
Faculdade de Ciências de Saúde - FS				
6	Enfermagem (Integral)	1º/2004	P.491	23/09/1980
Faculdade UnB Planaltina - FUP				
7	Ciências Naturais (Integral)	1º/2013	Proc. em andam.	-
8	Ciências Naturais (Noturno)	1º/2008	Proc. em andam.	-
9	Educação do Campo (Integral)	2º/2007	Proc. em andam.	-
Instituto de Ciências Biológicas - IB				
10	Ciências Biológicas (A Distância)	1º/2009	Aut. Funcion.	C.012/2005
11	Ciências Biológicas (Integral)	1º/2005	D.71792	02/02/1973
12	Ciências Biológicas (Noturno)	2º/2013	D.71792	02/02/1973
Instituto de Ciências Sociais - ICS				
13	Ciências Sociais (Integral)	1º/2005	D.71346	10/11/1972
Instituto de Artes - IdA				
14	Artes Cênicas (Integral)	1º/2009	P.209	06/03/1998
15	Artes Cênicas (Noturno)	1º/2009	P.209	06/03/1998
16	Artes Plásticas (Integral)	1º/2001	P.637	13/04/1999
17	Artes Plásticas (Noturno)	1º/2001	P.637	13/04/1999
18	Artes Visuais (A Distância)	2º/2007	P.227	22/05/2013
19	Educação Artística-Cênicas (Integral)	2º/2006	P.371	10/06/1980
20	Educação Artística-Música (Integral)	2º/2006	P.371	10/06/1980
21	Música (A Distância)	2º/2007	P.227	22/05/2013
22	Música (Integral)	2º/2006	D.77345	30/03/1976
23	Música (Noturno)	2º/2009	D.77345	30/03/1976
24	Teatro (A Distância)	2º/2007	Aut. Funcion.	C.016/2007
Instituto de Ciências Exatas - IE				
25	Computação (Noturno)	2º/2007	P.1080	29/04/2004
26	Matemática (Integral)	1º/2005	D.71891	13/03/1973
27	Matemática (Noturno)	1º/2005	D.71891	13/03/1973
Instituto de Física - IF				
28	Física (Integral)	1º/2005	D.71891	13/03/1973
29	Física (Noturno)	1º/2005	D.71891	13/03/1973
30	Física (A Distância)	1º/2017	Aut. Funcion.	C.013/1987
Instituto de Ciências Humanas - IH				
31	Filosofia (Integral)	2º/2013	D.71346	10/11/1972
32	Filosofia (Noturno)	2º/2010	D.71346	10/11/1972
33	Geografia (A Distância)	1º/2009	Aut. Funcion.	-
34	Geografia (Integral)	1º/2005	D.75606	15/04/1975
35	História (Integral)	1º/2013	D.71346	10/11/1972
36	História (Noturno)	2º/2009	D.71346	09/11/1972
Instituto de Letras - IL				
37	Letras-Espanhol (Noturno)	1º/2005	D.71156	26/09/1972

38	Letras-Francês (Integral)	2º/2010	D.71156	26/09/1972
39	Letras-Inglês (Integral)	2º/2010	D.71156	26/09/1972
40	Letras-Japonês (Noturno)	1º/2005	D.71156	26/09/1972
41	Letras-Português (Integral)	2º/2010	P.40	12/12/2007
42	Letras-Português (Noturno)	1º/2005	D.71156	26/09/1972
43	Letras-Português do Brasil como Segunda Língua (Integral)	1º/2005	D.71156	26/09/1972
44	Letras-Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua (Integral)	1º/2015	Proc. em andam.	-
45	Letras (A Distância)	2º/2007	Aut. Funcion.	C.019/2007
Instituto de Psicologia - IP				
46	Psicologia (Integral)	2º/2006	D.74194	21/06/1974
Instituto de Química - IQ				
47	Química (Noturno)	1º/2005	D.71891	13/03/1973

Fonte: Elaborado pela Autora a partir do Anuário Estatístico da UnB – 2018 (2013-2017)

Legenda: D: Decreto P: Portaria C: Resolução do CEPE

Ao analisar o **Quadro 8**, encontramos informações referente aos Cursos de Licenciatura que a Universidade de Brasília disponibiliza em seu Anuário Estatístico de 2018. Nele é possível observar que alguns cursos se repetem, pois são contabilizados mediante suas modalidades de ensino que pode ser: presencial integral, presencial noturno ou a distância.

Nos cursos **presenciais integral**, o aluno necessitará permanecer no espaço universitário por um longo período do dia. Enquanto que o **presencial noturno** os discentes, em sua maioria trabalhadores, podem cursar após horário de trabalho. Há também os cursos semipresenciais que são realizados **a distância** promovendo a oportunidade do conhecimento para quem não pode frequentar o campus universitário em grande frequência, mas busca formação superior.

Quando nos propomos analisar a essência dos cursos de licenciaturas ofertados pela universidade com base no Anuário Estatístico de 2018, ao desconsiderar suas modalidades podemos identificar a oferta de 30 cursos de graduação licenciatura sendo eles dispostos da seguinte forma no **Tabela 1**.

Tabela 1 – Relação Cursos Licenciaturas UnB

Nro.	Curso de Licenciatura	Unidades Acadêmicas
1	Pedagogia	FE
2	Educação Física	FEF
3	Enfermagem*	FS
4	Ciências Naturais	FUP
5	Educação do Campo	FUP
6	Ciências Biológicas	IB
7	Ciências Sociais	ICS
8	Artes Cênicas	IdA
9	Artes Plásticas	IdA
10	Artes Visuais	IdA
11	Educação Artística-Cênicas	IdA
12	Educação Artística-Música	IdA

13	Música	IdA
14	Teatro	IdA
15	Computação	IE
16	Matemática	IE
17	Física	IF
18	Filosofia	IH
19	Geografia	IH
20	História	IH
21	Letras-Espanhol	IL
22	Letras-Francês	IL
23	Letras-Inglês	IL
24	Letras-Japonês	IL
25	Letras-Português	IL
26	Letras-Português do Brasil como Segunda Língua	IL
27	Letras-Línguas de Sinais Brasileira/ Português como Segunda Língua	IL
28	Letras	IL
29	Psicologia	IP
30	Química	IQ

Fonte: Elaborado pela Autora a partir do Anuário da UnB, 2018.

*O Curso de Enfermagem a partir 2010 não mais ofertou Licenciatura

O curso de **Licenciatura em Enfermagem** em 1984, devido considerada escassez de enfermeiros licenciados no Distrito Federal para atender a demanda das escolas de nível médio e de cursos técnicos de enfermagem, o Departamento de Enfermagem da Faculdade de Saúde propôs a criação do curso Licenciatura em Enfermagem, com apoio da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, conforme Portaria nº. 13/691- MEC, Parecer 393/812, do Conselho Federal de Educação. No entanto, com a mudança curricular em 2010, o curso foi reestruturado e deixou de ser curso de Licenciatura em Enfermagem sendo atualmente somente bacharelado. No entanto, ainda neste último Anuário Estatístico de 2018 constava como Licenciatura.

O Instituto de Artes (IdA) é composto pela união dos departamentos de Artes e Música que juntos ofertam cursos de Licenciaturas como **Artes Plásticas, Educação Artística-Cênicas, Educação Artística-Música**, assim como **Artes Cênicas** que é um curso de Licenciatura que surge com intuito de responder à grande demanda de formação adequada de professores resultante da carência de oferta de cursos de graduação nesta área. Esta formação possibilita ao profissional atuar como professor de Artes Cênicas em escolas da educação básica e no ensino não-formal, em projetos socioeducativos e na área da saúde que utiliza recursos artísticos em contextos terapêuticos.

O **Teatro** também é um curso de Licenciatura ofertado pelo IdA que funciona na modalidade semipresencial é ofertado desde 2007 pelo programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da CAPES/MEC e tem por princípio a formação ampla e aprofundada de professores de arte-educação para a educação básica que já estão atuando em municípios dos

estados do Acre, Mato Grosso, Tocantins, São Paulo e Minas Gerais. O curso possibilita a análise e a prática das diversas técnicas que englobam o teatro em sua dimensão local e nacional, e das teorias e práticas sobre teatro e educação.

É possível encontrar no Instituto de Artes o curso de Licenciatura em **Artes Visuais** que foi concebido integralmente para atender à formação de professores para Educação Básica. Esse curso é herdeiro de uma longa trajetória que indicia parte da história de relacionamentos entre as Artes Visuais, a Educação e as demais áreas de conhecimento. Outro curso destaque do IdA é o curso de Licenciatura de **Música** que o Departamento de Música da UnB oferece na graduação.

O curso de Licenciatura de **Ciências Biológicas** da UnB recebe, a cada semestre, 40 discentes que ao longo de sua formação podem optar pela dupla habilitação, formando-se como bacharéis e licenciados que poderão atuar na educação básica de ensino.

O curso de Licenciatura em **Ciências Naturais** foi criado para atender à grande demanda de professores nesta área nas escolas e na educação não formal, no âmbito das organizações da sociedade civil e instituições governamentais. Na educação formal, os profissionais deverão compreender as relações intrínsecas entre os conteúdos de ciências, tecnologia e sociedade, e atuar contextualizando estes conteúdos na realidade cotidiana. Além disso, as novas exigências legais do ensino indicam que o professor do 5º ao 9º ano deve ter formação específica em Ciências Naturais.

O curso de Licenciatura em **Ciências Sociais** é ofertado pelo Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília que oferece juntamente com o Departamento de Sociologia o curso de graduação em Ciências Sociais. Os alunos de graduação desse curso podem optar pelo bacharelado com habilitações em Antropologia, sociologia e ciências sociais ou pela licenciatura.

A Licenciatura em **Computação**, tem por objetivo formar educadores para o ensino de computação e informática das escolas da rede pública e particular dos ensinos fundamental e médio; da educação profissional, para a qualificação para o trabalho; das empresas, onde a computação é a base da formação para treinamento e educação corporativa.

O curso de graduação de Licenciatura em **Educação do Campo**, tem como objeto a escola de Educação Básica do Campo, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. O Curso pretende formar e habilitar profissionais na educação fundamental e média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, quer estejam em

exercício das funções docentes, ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo.

O curso de Licenciatura em **Filosofia** da Universidade de Brasília permite a atuação profissional em empresas públicas e privadas, mas principalmente em instituições de ensino superior, institutos de pesquisa, organizações governamentais e não-governamentais, organismos internacionais e veículos de comunicação. O licenciado em filosofia estará capacitado também para atuar na educação no nível básico.

O curso **Letras-Português**, com habilitação de Bacharelado e Licenciatura, foi o primeiro curso a ser criado na UnB, tendo sido reconhecido pela Portaria nº 64.745 de 30 de junho de 1969 e posteriormente pelo Decreto nº 71.156, de 26 de setembro de 1972. Desde então, o Instituto de Letras da Universidade oferta outras opções de Licenciaturas e Bacharelados em Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP). Entre elas é possível encontrar **Letras; Letras-Espanhol; Letras-Francês; Letras-Inglês; Letras-Japonês**.

No entanto, como nosso objetivo é realizar uma sucinta apresentação das licenciaturas destacamos **Letras – Português do Brasil como Segunda Língua** que tem por meta a formação de professores de língua portuguesa para ensinar o português do Brasil - língua, literatura e cultura – a falantes e usuários de outras línguas e o mais recente curso criado no IL, **Letras-Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua** que iniciou em 2015 com objetivo de formar professores que atuarão em salas de aula com interessados em aprender a Língua Brasileira de Sinais, sejam estes surdos ou não surdos.

O Instituto de **Psicologia** oferece formação profissional em Licenciatura em Psicologia que possibilita ao estudante atuar no ensino de Psicologia no ensino médio. O licenciado em psicologia é formado para a carreira do magistério no ensino médio onde ministrará aulas em vários tópicos da psicologia a partir de várias metodologias de ensino, com o objetivo de oferecer aos estudantes conhecimentos básicos da ciência psicológica.

O curso noturno de Licenciatura em **Química** foi criado na Universidade de Brasília em 1993 com o objetivo de formar profissionais para atuar na educação básica (ensino fundamental e médio). O curso privilegia o domínio de conteúdos específicos da ciência química e de aspectos de ordem psicológica, sociológica, filosófica e pedagógica inerentes à profissão.

4.2 Os cursos de licenciaturas selecionados

Após breve apresentação sobre os cursos de licenciaturas ofertados pela Universidade de Brasília em seus campi Darcy Ribeiro e Faculdade UnB Planaltina caminhamos para a

apresentação dos seis (6) cursos de licenciaturas História, Pedagogia, Física, Matemática, Educação Física e Geografia que foram selecionados para este estudo no qual pretendemos como objetivo geral analisar os saberes da docência universitária na mobilização da ação pedagógica dos professores universitários mediante seus discursos.

A Universidade de Brasília é composta por Faculdades, Institutos e Departamentos onde os cursos de graduações são partes essenciais deste conjunto. Intencionando melhor entendimento construímos a **Quadro 9** para compreensão dos cursos localizando-os em suas faculdades, institutos e departamentos no Campus Darcy Ribeiro, bem como do quantitativo dos participantes por cada licenciatura.

Quadro 9 - Faculdades, Institutos e Departamentos na UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – Campus Darcy Ribeiro					
FE FACULDADE EDUCAÇÃO	FEF FACULDADE EDUCAÇÃO FÍSICA	ICCE INSTITUTO CENTRAL DE CIÊNCIAS EXATAS	ICCH INSTITUTO CENTRAL DE CIÊNCIAS HUMANAS		IF INSTITUTO DE FÍSICA
Prédio independente	Prédio independente	Prédio Minhocão	Prédio Minhocão		Prédio independente
		MAT Departamento Matemática	GEA Departamento Geografia	HIS Departamento História	
Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Educação Física	Licenciatura em Matemática	Licenciatura em Geografia	Licenciatura em História	Licenciatura em Física
11 docentes participantes	8 docentes participantes	2 docentes participantes	1 docente participante	1 docente participante	3 docentes participantes

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Como parte essencial de toda pesquisa comprometida com os valores éticos, este estudo se compromete com a preservação das identidades dos participantes na realização desta investigação. No entanto, com o objetivo de marcar o lugar de fala das professoras e professores optamos por tabelar suas informações e marcar seus discursos por números. Dessa forma os docentes serão nomeados como **Docente-1** ao **Docente-26**. Quando necessário esta nomeação poderá ter sua identificação abreviada como **D-1** ao **D-26**. Isto posto, cremos ser esta proposta eficiente para preservar o anonimato das professoras e professores universitários que aceitaram participar voluntariamente deste estudo.

Por conseguinte, apresentamos os Cursos de Licenciaturas Geografia, História, Física, Educação Física, Pedagogia e os participantes deste estudo identificados como proposto por esta pesquisadora.

4.2.1 Licenciatura em Geografia

O Curso de Licenciatura em Geografia na Universidade de Brasília é parte integrante do Instituto Central de Ciência Humanas (ICCH) pelo Departamento de Geografia (GEA) há mais de quatro décadas. Desde a sua criação, consolidou-se como grande formador de geógrafos ou profissionais para o mercado no Distrito Federal e em nível nacional. O GEA também se encontra no prédio popularmente conhecido como minhocão. O Departamento de Geografia da UnB oferece habilitações na área de Licenciatura e Bacharelado oportunizando ao discente fazer as duas opções de habilitação.

O curso de licenciatura visa à formação de professores do ensino fundamental e médio aptos a lecionar em escolas da rede pública e privada de ensino. O estudante de Geografia, necessariamente, deve ter aptidão (ou adquiri-la) para pesquisa e à docência. No curso, o aluno terá acesso a conhecimentos variados do campo de saber geográfico, voltados para a política, a cultura e a economia em diferentes escalas (do local ao global). O curso oferece ao estudante de Geografia oportunidade de reconhecer as contradições inerentes à reprodução do espaço geográfico, para a reflexão crítica e propositiva sobre a realidade socioespacial.

Informamos que durante a realização desta pesquisa, não conseguimos obter o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia de modalidade presencial²³ no site do Departamento de Geografia bem como na Secretaria de Assuntos Acadêmicos. Entretanto, foi possível encontrar o PPC da Licenciatura em Geografia modalidade a distância UAB/UNB de 2008. Para a realização desta pesquisa, recebemos somente uma devolutiva participativa do Curso de Licenciatura em Geografia, uma docente do gênero feminino se colocou à disposição para participação.

4.2.2 Licenciatura em História

O Departamento de História (HIS) da Universidade de Brasília também integra o Instituto Central de Ciências Humanas (ICCH), foi fundado em 1986, após o desmembramento do antigo Departamento de Geografia, Filosofia e História. O Departamento atualmente oferece, em nível de graduação, as opções de Bacharelado e de Licenciatura em História (diurno e noturno). Pode-se escolher uma delas ou ainda cursá-la simultaneamente, bastando se inscrever na chamada 'dupla opção'. Para tanto, é fundamental que os estudantes de Licenciatura

²³ as informações obtidas do curso de Licenciatura em Geografia foram recolhidas na página do Departamento GEA sitiada em <http://www.gea.unb.br/>

cursem disciplinas obrigatórias na Faculdade de Educação. O PPC da Licenciatura em História (2010) estabelece que o profissional com formação em licenciatura encontra-se tradicionalmente ligado à área do magistério, podendo exercer essa atividade nas escolas de ensino fundamental e médio, no caso de ter alcançado a licenciatura na graduação, ou nos estabelecimentos de ensino superior.

Considerando que o curso de História, opção licenciatura, objetiva formar profissionais comprometidos com um projeto educacional centrado na formação do cidadão crítico e atuante, propõe-se uma formação curricular consistente, em que ensino e pesquisa estejam associados e que contemple competências e habilidades exigidas para atuar no ambiente escolar nos níveis fundamental e médio.

Busca-se a formação do licenciado em História com um perfil que atenda às expectativas sociais, científicas e profissionais da área. Sintonizado, portanto, com as exigências contemporâneas de um mundo em constante e acelerada transformação, dentre elas, a de criatividade, autonomia intelectual, espírito crítico, iniciativa, flexibilidade e conhecimento de tecnologias. Para a realização desta pesquisa, recebemos somente uma devolutiva participativa do Curso de Licenciatura em História, um docente do gênero masculino se pôs à disposição para participação.

4.2.3 Licenciatura em Matemática

O curso de graduação Licenciatura em Matemática da Universidade de Brasília é ofertado pelo Departamento de Matemática (MAT) que é parte integrante do Instituto Central de Ciências Exatas (ICCE) que encontra-se no prédio mais famoso da UnB, o popular minhocão. Na UnB são formados professores de Matemática para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio mediante os cursos de licenciatura plena, diurno e noturno. O MAT é o responsável pelas disciplinas de conteúdos específicos enquanto que a Faculdade de Educação e o Instituto de Psicologia participam na formação dos licenciados com disciplinas de conteúdo psicopedagógico. O curso de Licenciatura em Matemática em conformidade com seu PPC (sem data) tem por objetivo fornecer aos licenciados uma sólida formação matemática e adequados conhecimentos psicopedagógicos e socioculturais. O ensino-aprendizagem da matemática assume assim uma dimensão especial na formação dos estudantes. Neste contexto, grande importância é dada à integração entre a instrução científica, o desenvolvimento intelectual e o aprimoramento dos elementos cognitivos e socioculturais na formação dos futuros professores.

Os licenciados são desafiados pelo importante papel desempenhado pela matemática na vida das pessoas assim como pelas mudanças culturais, sociais, econômicas e o desenvolvimento científico. O trabalho educacional acontece na sociedade num determinado lugar geográfico e num determinado momento e deve incluir o entorno físico e a história local, cultural e os valores étnicos e econômicos dessa sociedade. Assim, os licenciados em matemática são compelidos, desde estas perspectivas, a tomar consciência das necessidades e da importância de sua tarefa como educadores. Para a realização desta pesquisa, dois docentes do Curso de Licenciatura em Matemática, uma docente feminina e um docente masculino se disponibilizaram a participar.

4.2.4 Licenciatura em Física

O Instituto de Física da Universidade de Brasília (IF) oferece, atualmente dois cursos presenciais de graduação em Física, um de Licenciatura (noturno) e um de Bacharelado (diurno). O projeto aqui apresentado refere-se especificamente ao curso de Licenciatura (noturno). O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física (2017) destaca que este curso foi criado em 1993 quando também foram criados outros cursos noturnos de Licenciatura na UnB.

O Curso de Licenciatura em Física da UnB tem por objetivo a formação de um profissional com uma sólida capacitação docente, com domínio pleno de aspectos conceituais, formais, históricos e epistemológicos da Física, do processo educativo e da prática docente, que lhe permitam desempenhar, de maneira eficiente, crítica e criativa, além da atividade profissional de professor da Educação Básica, funções em espaços educativos não formais tais como Museus e Centros de Ciência. Para a realização desta pesquisa, três docentes do Curso de Licenciatura em Física, um docente masculino e duas docentes femininas se colocaram à disposição para participação.

4.2.5 Licenciatura em Educação Física

O currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física é ofertado na Faculdade de Educação Física (FEF), o curso foi elaborado tendo em vista o cumprimento de dispositivos legais que se referem tanto a cursos de licenciatura em geral quanto ao curso de graduação específico de Educação Física no país. A estrutura curricular está distribuída em quatro componentes “formação pedagógica”, “enriquecimento cultural”, “formação para pesquisa” e “formação técnico-científica aplicada à cultura do movimento humano”. Com esse currículo,

visa-se a uma formação centrada no desenvolvimento de competências pedagógicas, por meio da dinâmica estabelecida entre ação-reflexão-ação.

O currículo de Licenciatura em Educação Física da UnB buscou consolidar a formação pedagógica de educadores na perspectiva de formar professores de Educação Física com capacidade e responsabilidade social de atuar em diversos campos de intervenção da Educação Física, como em clubes e academias, para além da escola. Desse modo perpetuou-se na UnB a configuração curricular em prol de uma formação generalista, mantendo-se a oferta exclusiva de Licenciatura, todavia em uma perspectiva ampliada. Isto posto, o PPC de Licenciatura em Educação Física (2011) esclarece que o licenciando deverá ser formado para intervir pedagógica e cientificamente no ambiente escolar, com aprofundamento em conhecimentos de natureza técnica, pedagógica, filosófica, histórica e cultural.

O curso deverá, portanto, oferecer possibilidades para apropriação de conhecimentos por meio de ensino, pesquisa e extensão, que permitam ao licenciado a apropriação de concepções psicopedagógicas e investigativas estruturadas com base em uma atitude crítico-reflexiva diante da realidade sociocultural. Para a realização desta pesquisa, oito docentes do Curso de Licenciatura em Educação Física, três docentes femininas e cinco docentes masculinos se disponibilizaram à participar.

4.2.6 Licenciatura em Pedagogia

O Curso de Pedagogia na Universidade de Brasília, considera a formação docente do pedagogo essencial, mesmo que este não tenha destino Profissional a atuação como professor. Pretende o Curso formar também o pesquisador educacional, com base numa formação teórica, científica e técnica, ancorada na Contribuição das ciências sociais e humanas aplicadas à educação. No nosso entendimento, o Curso deve também formar um profissional qualificado para participar de projetos de formação em ambientes não escolares bem como assumir o exercício de atividades não docentes em instituições de ensino. Sem querer formar nem um generalista nem um no desenvolvimento do ser humano nos vários ciclos da vida, respeitando as formas e contextos apropriados a cada um destes.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pela Faculdade de Educação (FE), visa formar profissionais para o magistério de educação infantil e início de escolarização para os diferentes sujeitos da aprendizagem no ensino fundamental do 1º ao 5º ano e para a gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares.

O currículo do Curso de Pedagogia contempla a formação docente e a atuação do pedagogo em diferentes campos de aprendizagem: gestores da prática educativa em áreas hospitalares, escolas, empresas, movimentos sociais, organizações militares e planejamento, implementação e avaliação de políticas públicas para educação básica.

A formação acadêmica dos estudantes do Curso de Pedagogia compreende a relação entre ensino, pesquisa e extensão, com a construção teórico-prática dos conhecimentos no campo educativo onde articula conhecimentos sociológicos, políticos, antropológicos, ecológicos, psicológicos, filosóficos, artísticos, cultural e histórico. Para a realização desta pesquisa, onze docentes do Curso de Pedagogia, nove professoras e dois professores se colocaram à disposição para participação.

Assim, os docentes estão assim constituídos, conforme o **Quadro 10**.

Quadro 10 – Docentes universitários pesquisados por curso e gênero.

DOCENTE Nº	CURSO	GÊNERO	
		MASCULINO	FEMININO
D-01	GEOGRAFIA		X
D-02	HISTÓRIA	X	
D-03	MATEMÁTICA		X
D-04	MATEMÁTICA	X	
D-05	FÍSICA	X	
D-06	FÍSICA		X
D-07	FÍSICA		X
D-08	EDUCAÇÃO FÍSICA	X	
D-09	EDUCAÇÃO FÍSICA	X	
D-10	EDUCAÇÃO FÍSICA	X	
D-11	EDUCAÇÃO FÍSICA		X
D-12	EDUCAÇÃO FÍSICA		X
D-13	EDUCAÇÃO FÍSICA	X	
D-14	EDUCAÇÃO FÍSICA	X	
D-15	EDUCAÇÃO FÍSICA		X
D-16	PEDAGOGIA		X
D-17	PEDAGOGIA		X
D-18	PEDAGOGIA		X
D-19	PEDAGOGIA	X	
D-20	PEDAGOGIA		X
D-21	PEDAGOGIA		X
D-22	PEDAGOGIA		X
D-23	PEDAGOGIA		X
D-24	PEDAGOGIA	X	
D-25	PEDAGOGIA		X
D-26	PEDAGOGIA		X

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Como apresenta o **Quadro 10**, nos cursos de Pedagogia e Física, encontramos um volume maior de docentes do gênero feminino, bem como os docentes em maior número que se destinaram a responder aos questionários são do curso de Pedagogia, o que demonstra o interesse pelo tema e a responsabilidade pela formação pedagógica. E os demais cursos, com exceção do curso de Educação Física que possui a maioria do gênero masculino, encontramos um equilíbrio de gêneros. No capítulo a seguir abordaremos sobre os resultados da pesquisa.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“Como eu ia dizendo, parece estar correto — Embora eu não tenha tido tempo de examiná-la a fundo neste instante”.
Alice no País das Maravilhas.
(CARROLL, 2002, p. 156)

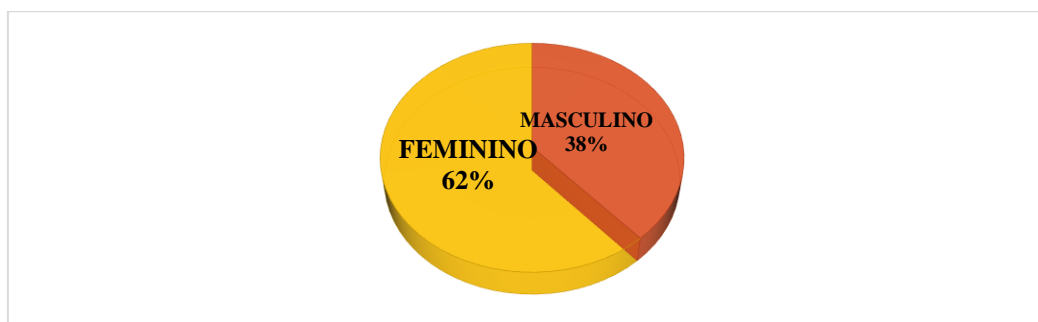
Este capítulo trata da descrição, análise e discussão dos dados coletados a partir dos documentos oficiais e questionários realizados até janeiro de 2019, que compõem a última fase da pesquisa de campo. Efetuada a coleta de dados, procedeu-se à análise das respostas, transcrição das informações, elaboração dos gráficos e dos quadros.

O exame dos documentos do Projeto Político-Pedagógico Institucional da UnB (PPPI), dos Projetos Políticos-Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Pedagogia, História, Geografia, Matemática, Física e Educação Física das Licenciaturas da UnB e os Currículos Lattes dos docentes pesquisados permitiram conhecer mais detalhadamente dados e informações inerentes ao contexto pesquisado. Estes documentos, com exceção do PPC de Licenciatura em Geografia, estão disponibilizados na internet, o que possibilitou o acesso às informações sem dificuldades.

5.1 O perfil dos docentes universitários

De acordo com o questionário **Apêndice B**, buscou-se nas primeiras perguntas delinear o perfil dos professores pesquisados que atuam nas licenciaturas de História, Geografia, Física, Educação Física, Pedagogia e Matemática. Vale salientar que estes cursos em seus objetivos gerais, conforme seus PPC's, objetivam a formação dos futuros professores para educação básica de ensino das escolas públicas e privadas.

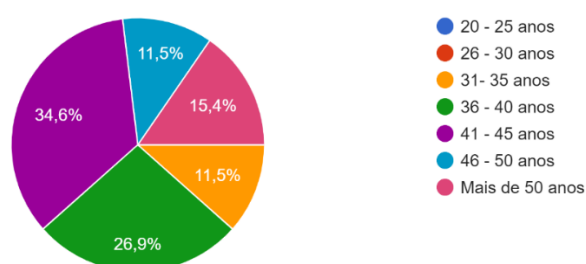
O questionário realizado apontou que 62% das participantes da pesquisa são professoras, ou seja, dezesseis mulheres. Enquanto que a participação dos docentes masculinos revelou-se menor, ou seja, somente 10 homens, 38% conforme o gráfico abaixo participaram deste levantamento.

Gráfico 2 – Gênero dos Docentes

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Dessa forma é possível observar uma preponderância de mulheres professoras universitárias que participaram desta pesquisa. Cabe-nos aqui um pensamento, seriam estas professoras a maior parte em números docentes nos cursos de Licenciaturas na Universidade de Brasília ou seriam as professoras universitárias mais interessadas em participar de pesquisas que envolvam o perfil docente universitário? Por hora não podemos afirmar nenhuma resposta, no entanto este questionamento pode ser aprofundado em outro estudo relacionado às questões de gênero.

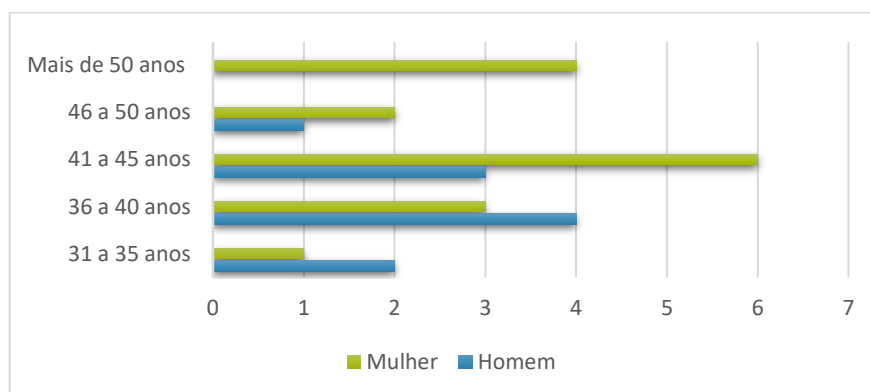
Observou-se que a faixa etária predominante dos docentes participantes situa-se entre 41 a 45 anos. Em seguida com 26,9% aparecem os professores entre 36 a 40 anos. Complementando, 15,4% apresentam idade superior a 50 anos. No gráfico é possível observar duas faixas que apresentam igualmente o percentual de 11,5% dos pesquisados que indicam estar entre 46 a 50 anos e outra que indica estar com 31 a 35 anos. Nota-se que não há representação nas faixas etárias de 20 a 25 anos e nem de 26 a 30 anos. Isto se justifica por ser quase impossível um docente alcançar a formação *stricto sensu* e adentrar a universidade como professor com esta faixa etária, considerando que aos 25 anos muitos destes profissionais ainda se encontram em formação. No **Gráfico 3** é possível observar a distribuição das faixas etárias.

Gráfico 3 - Faixa Etária dos Docentes

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A respeito da faixa etária dos docentes mediante as análises conduzidas podemos afirmar que as professoras universitárias se encontram presentes nas seguintes faixas etárias conforme Gráfico 4, estando, a maioria, na faixa etária entre 41 a 45 anos de idade onde nota-se a presença de seis docentes. Quanto aos professores não encontramos representantes na faixa etária superior aos 50 anos, porém, eles estão presentes nas demais faixas etárias. Encontramos quatro professores com idades entre 36 a 40 anos como pode ser observado no **Gráfico 4**.

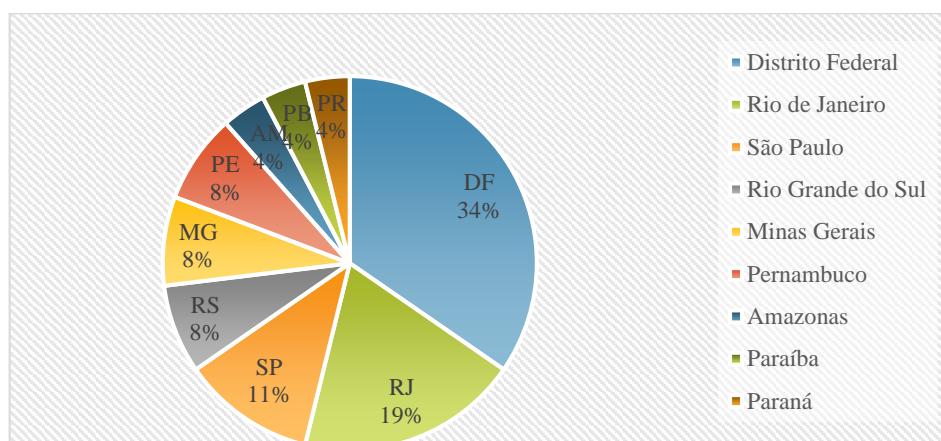
Gráfico 4 – Relação Gênero e Faixa Etária



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Diante das respostas adquiridas identificamos que os participantes da pesquisa são todos brasileiros/as, porém, um dado interessante é que os docentes universitários possuem origens dos diversos Estados do país. Tal diversidade corrobora com a política de diversidade da UnB que mediante concurso público para docência superior favorece condições de oportunidades para que mestres/as e doutores/as de diferentes regiões brasileiras convivam na Universidade. Este fato, antes de tudo, representa a diversidade de pensamentos que compõe a UnB.

No **Gráfico 5** é possível observar as Unidades Federativas de origem dos vinte e seis docentes participantes da pesquisa. Identificamos que nove professores são de origem do Distrito Federal, cinco docentes são de origem do Estado do Rio de Janeiro e três docentes são do Estado de São Paulo. Também foi possível verificar a origem de três duplas de docentes, sendo uma com dois professores do Estado do Rio Grande do Sul, outros dois professores do Estado de Pernambuco e uma última dupla do Estado de Minas Gerais. Além desses professores identificamos a origem dos demais participantes, sendo estes últimos três professores de origens respectivamente dos Estados do: Amazonas, Paraná e Paraíba, conforme **Gráfico 5**.

Gráfico 5 – Estados de Origem dos Docentes

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Em relação ao título de mestrado e doutorado, pré-requisitos segundo a LDB para o exercício do magistério superior, 99% dos participantes possuem o título de doutorado e somente um docente participante, professor efetivo do Curso de Licenciatura em Educação Física, possui o título de mestre. Porém, atualmente encontra-se afastado para os estudos doutorais que realiza na Faculdade de Educação (FE/UnB). Nota-se assim a efetividade do que aborda a LDB em seu art. 66, quando menciona ser “a preparação para o exercício do magistério superior” realizado prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Dessa forma, a UnB parte desse princípio para suas nomeações docentes.

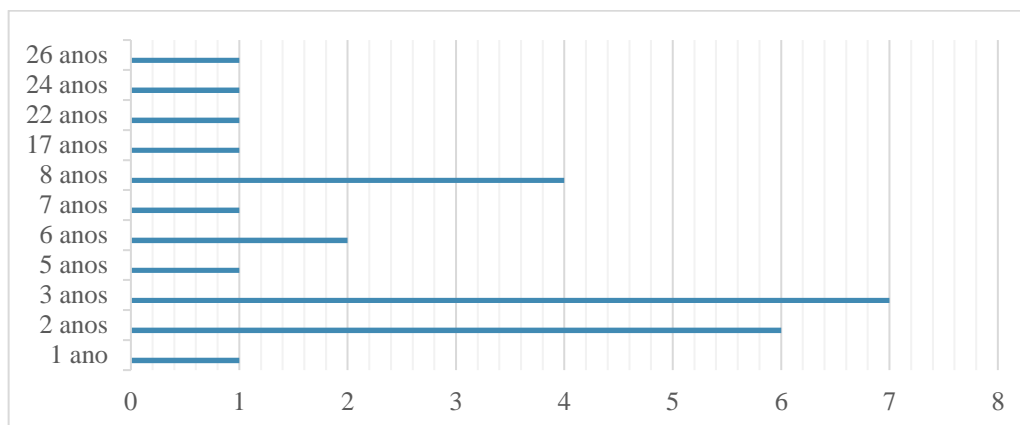
No questionário as perguntas de 05 a 08 abordaram questões sobre o trabalho docente como tempo e experiências que antecederam o ensino superior na Universidade de Brasília. A maior parte, ou seja, 92,3% informou ter vivenciado experiências com a docência antes de ser docente efetivo na UnB, sendo estas experiências ocorridas em diversas modalidades como Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ano ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano), Ensino Especial, Ensino Médio e Instituições de Ensino Superior público e/ou privado. Entretanto, 7,7% dos participantes informaram não ter tido qualquer tipo de experiência com a docência antes de trabalhar na Universidade de Brasília.

Através destes dados podemos afirmar que vinte e quatro docentes, ou seja, a maioria dos professores respondentes, antes de se tornarem professores universitários na UnB já haviam experienciado o trabalho docente. Por conseguinte, nota-se que os professores formadores de professores que ministram aulas nos cursos de licenciaturas trazem consigo saberes experienciais obtidos em outra realidade que antecede a Universidade de Brasília.

Nas questões de 09 a 12 foram realizados questionamentos sobre tempo de carreira e trabalho docente na UnB. Os resultados mostraram que todos os participantes foram admitidos

por concursos públicos e os anos de trabalho como docentes na instituição variam conforme o tempo de admissão como apresentado no **Gráfico 6**.

Gráfico 6 - Tempo Docência UnB



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Conforme exposto acima é possível identificar que dos 26 participantes, há 4 professores que possuem mais de uma década e meia de experiência nos cursos de licenciaturas na UnB, 8 professores tem mais de 5 e menos de 10 anos na docência e os recém-contratados que somam 14 professores com menos de 3 anos. Este fato revela que a Universidade de Brasília mantém constante nomeação de docentes nos cursos de licenciaturas o que é possível observar pela quantidade de professores que se encontram em início de carreira docente na instituição. Vale salientar que o volume de professores que adentraram a universidade como professores coincidem com a gestão dos governos Lula e Dilma onde o aconteceu a abertura de vagas para docentes via Reuni e outros programas.

Em relação as questões 12 a 19 realizamos perguntas aos professores sobre suas formações acadêmicas tais como graduação em Bacharelado ou Licenciatura, universidade de formação inicial, tempo de graduação, títulos e estudos/pesquisas no campo do ensino. Em síntese apresentamos o **Quadro 11** em um apanhado geral das respostas obtidas pelo questionário que revela o perfil docente dos participantes desta pesquisa.

Quadro 11 – Perfil Docente nas Licenciaturas

IDENTIFICAÇÃO	FACULDADE CURSO DISCIPLINA	FORMAÇÃO SUPERIOR	TÍTULO	TEMPO		
				CARREIRA DOCENTE	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	DOCÊNCIA NA UnB
DOCENTE-1 Professora Adjunta (admissão 2011)	<u>GEA/Geografia</u> Cartografia e Geografia, Amb. e Saúde + Disciplina na Pós.	Geografia dupla habilitação UFF - 1996	2 Ms. Dr. 2 Pd.	8 anos	8 anos	8 anos

DOCENTE-2 Professor Adjunto I (admissão 2017)	<u>HIS/História</u> História Contemporânea (I e II).	Bacharelado em História UERJ - 2006 Bacharelado em Com. Social (Jornalismo) UFRJ - 2006	Ms. Dr. Pd	13 anos	6 anos	1 ano
DOCENTE-3 Professora Associada (admissão 1993)	<u>MAT/Matemática</u> Cálculo I e Geometria para o Ensino II + Disciplina na Pós.	Dupla Habilitação em Matemática UFV - 1988	Ms. Dr.	29 anos	29 anos	26 anos
DOCENTE-4 Professor Adjunto III (admissão 2011)	<u>MAT/Matemática</u> Em cargo administrativo + Disciplina na Pós.	Bacharelado em Matemática UFSM - 2004	Ms. Dr.	16 anos	16 anos	8 anos
DOCENTE-5 Professor Adjunto I (admissão 2017)	<u>IF/Física</u> Licenciatura em Física presencial e Licenciatura em Física - EaD. Avaliação no Ensino e Física Metodologia do Ensino de Física Introdução ao Ensino e Divulgação da Física + Disciplina na Pós.	Licenciatura em Física UNB - 2007	Ms. Dr. Pd.	12 anos	4 anos	2 anos
DOCENTE-6 Professora Adjunta I (admissão 2017)	<u>IF/Física</u> Licenciatura em Física e Agronomia Materiais Didáticos para o Ensino de Física	Licenciatura Plena em Física. UFMT - 2008	Ms. Dr.	10 anos	10 anos	2 anos
DOCENTE-7 Professora Adjunta I (admissão 2017)	<u>IF/Física</u> Física 1 e Fundamentos Matemáticos da Física	Bacharelado em Física UNB - 2003	Ms. Dr. 5 Pd	2 anos	2 anos	2 anos
DOCENTE-8 Professor Assistente (admissão 2012)	<u>FEF/Educação Física</u> Afastado para doutorado	Licenciatura ampliada em Educação Física UNB - 2003	Ms.	14 anos	7 anos	7 anos
DOCENTE-9 Professor Adjunto I (admissão 2013)	<u>FEF/Educação Física</u> Administração em Educação Física e Ciência e Pesquisa em Educação Física	Dupla Habilitação em Educação Física FAGAMMON - 2001	Ms. Dr.	11 anos	11 anos	6 anos
DOCENTE-10 Professor Adjunto III (admissão 2011)	<u>FEF/Educação Física</u> Estágio e Práticas de Ensino	Licenciatura Plena em Educação Física UGF - 1990	Ms. Dr.	29 anos	19 anos	8 anos

DOCENTE-11 Professora Adjunta II (admissão 2016)	<u>FEF/Educação Física</u> Licenciatura em Educação Física. Fundamentos do Desenvolvimento e Aprendizagem no ensino fundamental, Fundamentos do desenvolvimento e aprendizagem no ensino médio e EJA e Educação Física no ensino médio e EJA + Disciplina na Pós.	Educação Física UNIVBRASIL - 1997 Licenciatura em Pedagogia UNIBAN - 2003	Ms. Dr.	11 anos	11 anos	3 anos
DOCENTE-12 Professora Associada (admissão 2002)	<u>FEF/Educação Física</u> Antropologia do Corpo, Corpo e Cultura, Metodologia da Pesquisa + Disciplina na Pós.	Bacharelado em Sociologia UEPB – 1993 Bacharelado em Direito UEPB – 1994	Ms. Dr. 3 Pd	20 anos	20 anos	17 anos
DOCENTE-13 Professor Adjunto I (admissão 2014)	<u>FEF/Educação Física</u> Políticas públicas em Educação Física, Esporte e Lazer - Teorias do Lazer + Disciplina na Pós.	Dupla Habilitação em Educação Física UCB - 2004	Ms. Dr.	10 anos	9 anos	5 anos
DOCENTE-14 Professor Associado (admissão 1997)	<u>FEF/Educação Física</u> Licenciatura em Educação Física. Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física + Disciplina na Pós.	Licenciatura em Educação Física UNB - 1986	Ms. Dr.	32 anos	22 anos	22 anos
DOCENTE-15 Professora Associada II (admissão 1995)	<u>FEF/Educação Física</u> Estágio entre outras disciplinas + Disciplina na Pós.	Licenciatura Plena em Educação URCAMP - 1985	Ms. Dr.	24 anos	24 anos	24 anos
DOCENTE-16 Professora Adjunta (admissão 2016)	<u>FE/Pedagogia</u> Didática Fundamental, Projeto 3, 4 e 5.	Licenciatura em Pedagogia UFAM - 2000	Ms. Dr.	23 anos	9 anos	3 anos
DOCENTE-17 Professora Adjunta (admissão 2016)	<u>FE/Pedagogia</u> e Licenciaturas Didática Fundamental + Disciplina na Pós.	Licenciatura em Pedagogia UCB - 1986	Ms. Dr.	33 anos	14 anos	3 anos
DOCENTE-18 Professora Adjunta III (admissão 2013)	<u>FE/Pedagogia</u> Processos de Alfabetização, Projetos 3, 4 e 5. + Disciplina na Pós.	Licenciatura em Pedagogia UFPE - 2002	Ms. Dr.	22 anos	12 anos	6 anos
DOCENTE-19 Professor Adjunto II (admissão 2016)	<u>FE/Pedagogia</u> História da Educação, História da Educação Brasileira + Disciplina na Pós.	Bacharelado em Teologia PUCPR - 2006	Ms. Dr. Pd	4 anos	4 anos	3 anos
DOCENTE-20 Professora Adjunta (admissão 2017)	<u>FE/Pedagogia</u> Ensino e Aprendizagem da Língua Materna	Licenciatura em Letras Português e Respectiva Literatura UNB - 2002	Ms. Dr.	21 anos	14 anos	2 anos

DOCENTE-21 Professora Adjunta (admissão 2016)	<u>FE/Pedagogia</u> Ensino e Aprendizagem de língua Materna; Processos de Alfabetização; Literatura e Educação; Oficina da Professor Leitor- escritor; Projetos 4 e 5.	Dupla Habilitação em Letras UNB - 1995	Ms. Dr.	25 anos	15 anos	3 anos
DOCENTE-22 Professora Adjunta (admissão 2017)	<u>FE/Pedagogia</u> Organização da Educação Brasileira, Administração das Organizações Educativas e Avaliação das Organizações Educativas	Dupla Habilitação em História UFF – 2000 Licenciatura em Pedagogia FACIBRA - 2016	Ms. Dr.	25 anos	13 anos	2 anos
DOCENTE-23 Professora Adjunta (admissão 2016)	<u>FE/Pedagogia</u> OEB, Políticas Públicas de Educação e Avaliação das Organizações Educativas	Licenciatura em Pedagogia USP - 2007	Ms. Dr.	4 anos	4 anos	3 anos
DOCENTE-24 Professor Adjunto (admissão 2017)	<u>FE/Pedagogia</u> Filosofia da Educação. + Disciplina na Pós.	Dupla Habilitação em Filosofia UNB - 2006	Ms. Dr.	10 anos	10 anos	2 anos
DOCENTE-25 Professora Adjunta II (admissão 2011)	<u>FE/Pedagogia</u> e outras Licenciaturas Adm. das Organizações Educativas	Licenciatura em Pedagogia UNB – não mencionado no Currículo Lattes	Ms. Dr.	22 anos	22 anos	8 anos
DOCENTE-26 Professora Adjunta (admissão 2016)	<u>FE/Pedagogia</u> Pesquisa em Educação, Educação, Tecnologias e Comunicação + Disciplina na Pós.	Dupla Habilitação em Ciências Sociais UNICAMP - 1997	Ms. Dr.	18 anos	18 anos	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Na primeira coluna contemplamos informações sobre a categoria do trabalho docente conforme suas admissões na Universidade de Brasília sendo elas Assistente, Adjunto e Associado.²⁴ Nela identificamos 1 professor Assistente, 21 professores Adjuntos e 4 professores Associados que com dedicação exclusiva trabalham em todas as dimensões na instituição: ensino, pesquisa, extensão e gestão. A 2ª coluna identifica as faculdades/departamentos/cursos

²⁴ Resolução CEPE 0179/2017 determina classificações para a carreira docente em cinco denominações: Professor Auxiliar, se graduado ou portador de título de especialista; Professor Assistente, se portador do título de mestre; Professor Adjunto, se portador do título de doutor; Professor Associado, quando promovido da classe Adjunto para classe Associado e Professor Titular, último degrau na carreira do Magistério Superior.

e disciplinas ministradas na Graduação pelos professores com exceção do Docente-4 que atualmente está em cargo administrativo no Departamento de Matemática e o Docente-8 da FEF que está afastado para o doutorado. Além das aulas na graduação, 53,8% ou seja, 14 docentes ofertam disciplinas nos Programas de Pós-Graduação de suas Faculdades/Departamentos e os 46, 2% possuem interesse em atuar na Pós. À vista disso, nota-se o intenso envolvimento dos docentes no ensino dos licenciandos e na pesquisa para com a pós-graduação, no envolvimento com os projetos de extensões e os deveres com a gestão universitária.

Inferimos da 3ª e 4ª colunas informações sobre a formação inicial e continuada dos professores que em grande parte, 20 docentes, são formados por universidades públicas brasileiras e apenas 6 docentes foram formados por universidades particulares. É possível notar que nos cinco cursos História, Matemática, Física, Pedagogia e Educação Física pelo menos 1 professor em cada curso teve como formação inicial o Bacharelado. Destes 5 professores, 4 docentes informaram ainda nos questionários que mesmo hoje não possuem nenhum tipo de formação continuada no Campo do Ensino. Compreendemos que na formação inicial no Bacharelado não há necessidade de conhecimentos sobre o campo do ensino, pois seu objetivo não é a docência. Este desvelamento é ratificado por Gil (2017) quando outrora apontou ser o campo do ensino importante para aquisição de conhecimentos e habilidades pedagógicas pelos professores do ensino superior, porém, revelou que muitos professores universitários não reconhecem a importância da didática para sua formação. Entretanto, conforme dito por Masetto (2012) é recente a conscientização por parte dos professores universitários, em especial os bacharéis, de que seu papel como docente exige capacitação própria, ou seja, formação pedagógica como forma de colaborar eficientemente para com seus alunos. Dessa forma concordamos com o autor e vamos além, pois acreditamos que além de contribuir para docência, ela contribui na valorização do profissional e da profissão docente como ratifica Roldão (2007, p. 101) a respeito do professor/professora profissional “[...] aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber”.

Quanto aos títulos de mestrado e doutorado, foi possível identificar no Currículo Lattes que todos realizaram seus estudos em IES públicas. Dos vinte e seis pesquisados percebeu-se que treze docentes, um da Matemática, um da Física, três da Educação Física e oito da Pedagogia realizaram mestrado e/ou doutorado na/em educação o que corrobora às finalidades do ensino e valoriza a profissão docente. No **Quadro 11** também é possível perceber que 6

docentes das licenciaturas em Geografia, História, Física, Educação Física e Pedagogia possuem estudos de pós-doutorado dentro e/ou fora do Brasil. Ao aprofundar a análise dos Currículos Lattes, observou-se que além de ministrar aula na graduação ofertando no mínimo duas disciplinas com 8 créditos e 120h de curso por semestre na UnB e realizando constantes pesquisas em suas áreas de formação poucos são os que produzem pesquisas relacionadas ao Campo do Ensino como será possível notar nas questões abertas do questionário que serão apresentadas adiante.

A partir da 5ª a 7ª colunas temos informações sobre o tempo de experiências na profissão docente. Sendo a quinta coluna responsável por indicar o tempo que corresponde ao início da carreira docente de cada participante. A sexta coluna quantifica o tempo como docente universitário e a sétima coluna indica o tempo de docência universitária na Universidade de Brasília.

As cores que distinguem o quadro se justificam demonstrando que parte destes docentes atuaram, anteriormente, em outros níveis da educação formal. Com isto inferimos que a experiência em outro nível de docência contribui para delinear a *expertise* docente e se conscientizarem de suas práticas e saberes pedagógicos.

As perguntas 20, 21 e 22 tratam de compreender no discurso dos docentes o significado de “ser professor universitário”, seus percursos formativos para a docência superior bem como compreender a decisão de tornar-se professor/a universitário/a na UnB. As perguntas de 23 a 26, questionam-se sobre a formação no Campo do Ensino, o significado de ser formador de professores e os desafios no ensino das licenciaturas e pesquisas no campo do ensino. As duas últimas perguntas, 27 e 28 indagamos sobre os saberes necessários a prática docente e incitamos aos professores um pensamento sobre o que para eles/as seria o docente universitário “ideal” formador de professores.

5.2 O sentido da docência universitária

Na questão referente ao significado de “ser professor (a) universitário (a)” foi possível encontrar uma diversidade de discursos que perpassam pela realização de um sonho, da realização profissional, do alcance ao topo da carreira docente bem como a conscientização do compromisso, responsabilidade e participação do processo de formação e transformação social profunda na realidade dos discentes. No entanto, destacamos três discursos que expressam ao sentido da docência superior:

Significa contribuir para a formação acadêmica, profissional e pessoal dos futuros professores que atuarão nas escolas, além de buscar contribuir para a melhoria da qualidade das escolas públicas, por meio de atividades em conjunto e também de avançar em pesquisas e em projetos de extensão. (D-8)

Como minha formação na escolarização básica, bem como no ensino superior ocorreu em instituições públicas de ensino, tenho um compromisso social e pedagógico com esse espaço. Daí que, ser professora universitária, para mim, é contribuir diretamente com a formação de professores. (D-18)

Para mim, ser professora universitária significa contribuir para a formação de professores engajados na profissão. (D-20)

Para os docentes ser professor universitário também é produzir e disseminar conhecimentos em alto nível em face dos problemas sociais, econômicos, políticos, culturais, ambientais e éticos da sociedade brasileira e mundial. E dessa maneira contribuindo para formar pessoas em nível técnico e científico sem abandonar o caráter humanista e crítico que precisa ser inerente a formação superior. Desse modo, agir em benefício da função social da universidade e da sociedade. A maioria dos participantes revelaram em seus discursos o compromisso, a responsabilidade com a formação das futuras gerações, no entanto, destacamos o discurso de três docentes: **Docente-8**, **Docente-18** e **Docente-20** que realizaram um entrelaçamento responsável da profissão professor universitário diretamente como professores-formadores das licenciaturas revelando o fortalecimento da identidade docente.

Sabe-se que diante das exigências da legislação em vigor, é possível compreender que não há um curso específico para a formação do professor universitário. Entretanto, fundamentado em Pimenta e Almeida (2011), Pimenta (1999, 2002) e Masetto (2012, 2015) ser docente universitário de distintas áreas do saber e ser pesquisador não torna este sujeito automaticamente professor. Para tanto são necessários um aprendizado, um conhecimento específico, uma identidade profissional.

Neste sentido, através da historicidade do ensino superior no Brasil, percebemos que as políticas públicas não estabelecem, diretamente, orientações para a formação pedagógica de docentes do ensino superior. Logo, incentivar a formação inicial ou continuada dos professores reflexivos sobre sua prática educativa é um ponto fundamental para garantir a melhoria do ensino universitário, que, por sua vez, fortalecerá a identidade docente e a valorização profissional.

5.3 A decisão pela Docência universitária na UnB

Na questão referente a decisão pela docência universitária na Universidade de Brasília, os discursos destacaram as possibilidades, oportunidades de trabalho após conclusão dos estudos de mestrado e doutorado, bem como a influência de familiares e professores. Porém, outros discursos emanaram:

[...] surgiu no Ensino Básico e na Graduação, por conta que tive muitos professores que deixavam muito a desejar em suas atuações. (D-4)

Quando eu estava terminando o mestrado em 2011[...]. Como eu já estava na SEDF há quase 7 anos e a área era justamente sobre a escola, que eu tinha a ainda tenho muita afinidade e interesse resolvi tentar, com bastante incentivo da minha orientadora [...] Je assumi o cargo na UnB por acreditar que poderia contribuir para a formação dos futuros professores. (D-8)

[...] creio que por paixão e admiração pela Universidade e pelos professores universitários que eu tive. (D-20)

Desde que ingressei no curso de graduação e almejava ser professora. (D-21)

De um modo geral, encontramos 3 categorias de discursos que delineiam o interesse em ascender a docência universitária.

- i. a influência da família e dos professores, desde a Educação Básica;
- ii. vida acadêmica, seja na graduação ou no stricto-sensu;
- iii. ou a experiência docente na Educação Básica.

Tal fato, é a concreticidade do trabalho docente conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 que o título de mestre e doutor em nível de pós-graduação *stricto sensu* torna o profissional apto para atuar no magistério superior.

Os discursos do **Docente-4**, **Docente-8**, **Docente-20** e **Docente-21** revelam que a decisão pela docência emanou na Educação Básica, na graduação bem como após anos de experiência no Ensino Básico. Sobre isto encontramos em Dantas (2007, p. 54) que:

[...] ninguém nasce determinado à profissão que exercerá. Porém, compreendemos que o ambiente, a cultura, a ideologia, a história de vida do sujeito, os estímulos (positivos e negativos), as habilidades técnicas, o desenvolvimento cognitivo, enfim, as possibilidades são razões que definem o perfil docente a partir de sua historicidade.

Outro aspecto encontrado nos discursos, são: o interesse amoroso dos docentes pela UnB, por ser egresso, porque se encantou com a estrutura institucional ou por ser considerada uma instituição de reconhecimento internacional.

5.4 Percurso profissional e formativo anterior à entrada na docência universitária na UnB

Na questão referente ao percurso formativo trilhado pelo pesquisados, a maioria demonstrou possuir um trajeto propício que culminava com a docência superior. Entretanto, um destacamos um discurso por sua historicidade diferenciada dos demais

Eu cursei duas graduações de forma concomitante: História (UERJ) e Jornalismo (UFRJ). Fiz dois anos de iniciação científica. Logo depois fiz mestrado em memória social (UNIRIO) e pós-graduação em história contemporânea (PUCRS). O doutorado e o pós-doutorado foram feitos no PPGHIS/UFRJ. Em alguns desses momentos, fui microempreendedor individual (MEI), consultor [...]. Passei no concurso da UnB no primeiro semestre de 2018. (D-2)

No discurso do **Docente-2** percebemos um caminho diferenciado, pois não fez o mesmo trajeto, pois enveredou pelo microempreendedoríssimo individual atuando fora do espaço educativo e acadêmico. Em outras palavras, o pesquisado não apresenta um histórico de vivência na docência. Cruz (2017) aborda que o debate da profissionalidade está relacionado à discussão da construção da identidade. Ramalho e Nuñez (2014) apontam a preocupação de se discutir a profissionalização da docência e sua identidade enquanto profissão, pois ela se constitui um desafio teórico e prático, tendo em vista que a docência tem características específicas que lhe outorgam singularidades em relação as outras profissões. Disto isto, consideramos ser necessário um processo de constituição teórico e prático na construção identitária do docente. Dantas (2007) nos adverte que somente possuir os requisitos formativos não são suficientes para o exercício da docência superior no âmbito da formação de professores. É necessário a experiência. Assim, concordamos com os autores quando afirmam que apenas a formação acadêmica não configura no sujeito os saberes necessários à docência, seja qual for o nível de atuação. Abordar sobre docência universitária é notório se destacar os títulos enquanto que a experiência docente, em qualquer modalidade de ensino, por vezes fica esquecida.

5.5 A importância da Licenciatura para tornar-se professor universitário - formador professores

Na questão referente a necessidade de possuir Licenciatura para tornar-se docente universitário, formador de professores, os pesquisados nos apontaram os seguintes discursos dois pontos de vista:

i. aqueles que acreditam e defendem a formação pedagógica no âmbito de Licenciatura ser essencial ao professor formador, docente universitário e;

ii. aqueles que considera irrelevante a formação pedagógica, destacando, encontramos em **Docente-15** e **Docente-19** os seguintes discursos:

*Não necessariamente. Alguns precisam, outros não. Depende de cada pessoa. Tem gente que tem **vocação** para ensinar. Outros sabem, mas não sabem transmitir. Ai a formação é importante. (D-15)*

Parcialmente. É um aprendizado em parte empírico. Porém percebo que quem vem de uma licenciatura na graduação tem uma vantagem inicial no começo da carreira, mas que não significa vantagem permanente em relação a quem vem de um bacharelado, desde que o bacharel ao menos estude didática do ensino superior, ainda que de forma autoformativa. (D-19)

Para estes e outros que se limitam a negar, a formação bacharelesca é o que conta na docência superior, pois o pedagógico/didático vai se adquirindo com a experiência. Sobre isto encontramos em Gauthier (1998) e Tardif (2002) que a experiência é um saber importante, mas sem uma base de conhecimentos, torna-se um fazer improvisado em que o sujeito age na ação sem qualquer reflexão, como nos lembra Shön (2007) e Pimenta (1999).

5.6 Ser professor formador de professores

Na questão referente ao significado de ser professor formador de professores, encontramos nos discursos um conjunto de concepções acerca de ser formador de professores. De um modo geral, os discursos parecem ideológicos, no sentido preparar “[...] quem vai preparar a próxima geração que decidirá os rumos políticos e culturais do país [...] ou sendo um exemplo profissional tal como podemos observar no seguinte discurso:

Significa preparar quem preparará a próxima geração que decidirá os rumos políticos e culturais do país onde vivo. (D-24)

Para outros docentes, trata-se de um trabalho de extrema responsabilidade, complexidade, corresponsabilidade, desafiador e que exige do docente, compromisso.

Mesmo assim, ainda encontramos discursos onde defendem que não há necessidade de se possuir conhecimentos pedagógicos para ser formador de professores. Basta ter compromisso e tomar como exemplos seus melhores professores e aplicar em sua prática. Um discurso se refere a preocupação do formador ter conhecimentos quanto ao ato de ensinar, de planejar, de avaliar, de aprender.

No nosso entendimento estes argumentos demonstram o caráter subjetivo da profissão docente, um trabalho inacabado, inusitado e completo de incertezas, como destaca Perrenoud (2001)

5.7 Desafios da docência superior quanto a formação de professores

Na questão referente aos desafios da profissão, especialmente, quanto a formação de professores, percebemos certa dificuldade dos docentes em responde-la. Ao invés de apresentar-nos um cenário em que se espera superar tais dificuldades a partir de determinadas ações desafiadoras, os pesquisados apresentaram um rol de problemas comumente encontrados na profissão. Tais problemas referem-se desde a falta de estrutura, a desvalorização profissional, a falta de investimentos para pesquisa, a supervalorização do bacharelado em detrimento da licenciatura, dentre outros aspectos.

Deste modo, selecionamos os enxertos abaixo que realmente representam os desafios quanto a formação de professores, dessa forma, destacamos os discursos do **Docente-2** e **Docente-11**

[...] lembrar, cotidianamente, que você está falando com futuros professores. [...] Eu mesmo[...], tenho sempre que me lembrar de pensar a realidade da sala de aula, nos problemas concretos e nem sempre previstos pela literatura especializada que esses graduandos terão em breve. (D-2)

[...] formar professores com competência pedagógica e didática para atuar nas demandas do século XXI. (D-11)

Os desafios apontam para aproximação teoria e prática, a valorização profissional, a ênfase nos conteúdos didáticos e pedagógicos, o reconhecimento que o licenciando é um docente em potencial, a articulação com realidade da escola básica, estimular a curiosidade científica e a motivação dos estudantes. Estes desafios demonstram uma aproximação aos diferentes saberes docentes como destacam Tardif (2002) e Gauthier (1998).

5.8 As pesquisas sobre a docência

Questionados sobre as pesquisas produzidas acerca do ensino, os formadores apontaram algumas especificidades como podemos observar

Nas áreas de currículo, formação de professores, inovação, políticas públicas, na perspectiva da pós-modernidade. (D-5)

[...] sobre Currículo e Formação de Professores de Educação Física. (D-8)

Ensino e avaliação das habilidades táticas nos esportes de invasão e Adaptações educacionais para a individualização do ensino e o sucesso da aprendizagem. Tenho também uma dedicação especial ao estudo da psicomotricidade. (D-14)

[...] minhas pesquisas de mestrado e doutorado são no campo da didática e do ensino. Hoje sou vice-líder em um grupo de pesquisa que estuda a formação docente e os processos de ensino. (D-16)

Pesquisas relacionadas ao ensino da língua portuguesa e, em específico, nos anos iniciais, sobretudo no Bloco Inicial de Alfabetização. A mais recente se vincula ao processo de escolha e uso do livro didático de língua portuguesa na sala de aula. (D-18)

sobre a articulação entre tecnologias e educação. (D-26)

Sabe-se que a pesquisa no ambiente universitário é estimulada mediante a produção e divulgação científica e muitos docentes aplicam intensamente suas energias em suas pesquisas, pois estas ainda possuem maior valor institucional diante do ensino e da extensão. Após análise nos discursos percebemos que uma parte destes professores não pesquisa na área do ensino, entretanto outra parte realiza pesquisa específica das quais listamos uma diversidade de assuntos tais como: tecnologias da educação, alfabetização, didática, currículo, avaliação, educação de jovens e adultos, avaliação do livro didático, psicomotricidade e sobre os processos de ensino como exposto no discurso do **Docente-5, Docente-8, Docente-14, Docente-16, Docente-18 e Docente-26.**

Os temas abordados em suas pesquisas demonstram a problemática comum à formação de professores. Isto é significativo tendo em vista que estes profissionais, através de suas pesquisas, tendem a tratar de problemas próprios da formação de professores. Por outro lado, esta ênfase na pesquisa sobre o ensino foi encontrada nos docentes do curso de Pedagogia e de Educação Física. Os demais desejam pesquisar ou afirmam desenvolver timidamente estes estudos.

5.9 Saberes da docência universitária

Inquiridos sobre quais saberes são próprios da docência universitária que visem a formação de professores, destacamos os seguintes discursos:

Conhecimento científico; conhecimento técnico; conhecimento epistemológico; conhecimento metodológico [...]. (D-5)

Essa não é uma questão simples. Acredito que o docente deve ter um conhecimento técnico (saberes específicos) profundo sobre a sua área, porém não deve ficar preso somente a ele. Há outros saberes que são muito importantes, como saberes atitudinais, relacionados ao tratamento e as relações humanas, saberes político-sociais, que estão relacionados a forma como a sociedade contemporânea se organiza, de forma desigual, injusta e preconceituosa. Também creio que saberes relacionados a mudanças/transformações também são fundamentais para que não aja

somente a reprodução de tudo que já está posto. E os saberes pedagógicos, relacionados a prática pedagógica e a didática. (D-8)

[...] desenvolver competências docentes, principalmente, competência dos conteúdos que irá ensinar e competência pedagógica. Essas competências devem ter articulação com o contexto da prática pedagógica, com os aspectos didáticos, com a ambiência da aprendizagem, com o desenvolvimento do pensamento crítico e respeito aos saberes dos estudantes, no caso da formação de professores, dos futuros professores. Ainda, competência no campo de pesquisa e no desenvolvimento de habilidades para utilização das tecnologias de informação e comunicação. (D-11)

Além da competência profissional, precisa ter uma boa didática e manter-se atualizado sobre os debates e produção de conhecimento de sua área. Aspectos, como estabilidade emocional e um bom conhecimento sobre aspectos econômicos, políticos e culturais também contribuem para que contribua com uma formação mais ampla de seus estudantes. (D-13)

Científico da sua própria área; Pedagógico para compreender o processo ensino-aprendizagem; Desenvolvimento humano para conhecer as necessidades do educando; Filosófico para situar-se politicamente diante da realidade sociocultural; Cultural para enriquecer a sua formação humana. (D-14)

[...] precisa de saberes pedagógicos e didáticos, precisa conhecer muito bem sua área, seu objeto de estudo, mas também precisa aprender com suas experiências. Precisa saber organizar o seu trabalho, não só do ponto de vista metodológico, mas teórico e legal, ter ferramentas para a organização do espaço pedagógico. [...], necessita ter na pesquisa uma aliada para os processos de ensino e aprendizagem. (D-16)

Reiteramos que neste estudo o conceito de “saberes docentes” encontra-se apoiado em Tardif (2008, p. 36), que define a expressão “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Mas, consideramos, principalmente, os saberes como relação, a partir de Dantas (2007).

Os discursos apresentam uma pluridade de “saberes” como: curriculares, pedagógicos, conteúdos específicos, metodológicos, da experiência, políticos sociais de transformação, emocionais, diversidade, responsabilidade, ética, liderança, capacidade de adaptação e demais conhecimentos sobre a realidade das escolas brasileiras.

Todavia, segundo Dantas (2007), saberes é relação e que o docente deve gerir a sua prática a partir desta relação. Nesta mediação dos saberes, as competências são as ferramentas que este profissional utilizará para relacionar os diferentes saberes. Para Dantas (2014), Saber é diferente de Conhecimentos. Estes encontram-se internalizados na subjetividade do sujeito que ao externalizá-lo o transmite como informação.

O saber se constitui da mediação que o sujeito realiza entre o conhecimento, a informação e o contexto educativo o qual encontra-se inserido (DANTAS, 2014). Para Tardif (2002, p. 199) os saberes são “os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade”. Concordando com Dantas (2014), entendo que a tipologia apresentada por Tardif é ampla e bastante subjetiva, no sentido de que tudo cabe ao saber.

Os saberes que os docentes anunciam em seus discursos, são, na verdade, um conjunto de conhecimentos, competências ou habilidades. Para alguns deles saberes se referem as **relações professor-aluno, os saberes da experiência, a inovação pedagógica tecnológica e saber constituído pelas relações institucionais**. As relações interpessoais no ensino não podem ser ignoradas, embora não sejam saberes, mas habilidades de diálogo e de resolução de problemas. Tardif (2000, p.17) denomina estas ações de “disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução a médio prazo no contexto da sala de aula”.

Outro destaque é possível notar na maioria dos discursos a conscientização dos participantes que os saberes não é uma questão simples por se constituir de múltiplas determinações que dependem da historicidade do docente, do discente e do contexto institucional.

Assim, encontrando em Tardif (2008) que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na instituição de ensino e na sala de aula, decerto que o fazer docente se fundamenta na relação de diversos saberes, em especial do pedagógico que são os mediadores da prática docente.

5.10 Perfil "ideal" do docente universitário, formador de professores

Na questão referente ao perfil ideal do docente universitário, formador de professores, os discursos nos apresentam:

Creio que não exista um perfil "ideal" e sim um professor disposto a trabalhar muito e acreditar que veio para este mundo para dar o seu melhor tanto para ele próprio como para o próximo, com isso em mente, estará sempre disposto em buscar alternativas e ações que levam a verdadeiras mudanças tanto no ensino quanto na formação de novos professores e cidadãos. (D-4)

[...] sólida formação na área pedagógica, do mesmo modo, na área específica que irá lecionar. [...] deve compreender os aspectos de gestão do tempo e espaço da sala de aula, compreender os aspectos da organização do trabalho pedagógico, bem como, dos processos de avaliação das aprendizagens, ter domínio dos aspectos de planejamento desenvolvimento da aula. (D-II)

Não existe perfil ideal. Cada um é um. E são as relações interpessoais que formam um professor. Além do conhecimento é claro. (D-15)

Não há um perfil ideal, creio. É necessário estar disposto a reformular o que até então parecia ser uma verdade satisfatória sobre formar professores. [...] não me agrada nada essa ênfase na formação para o exercício de uma profissão. (D-24)

Não saberia dizer um perfil ideal, mas é salutar que existam diferentes perfis e muita diversidade. (D-26)

Curiosamente, uma parte considerável dos discursos afirmam não existir um perfil ideal e que nem aprova a ideia de se ter um perfil ideal que siga como exemplo para formar professores, como expresso nos discursos do **Docente-4, Docente-11 e Docente-15 Docente-24 e Docente-26**. Entretanto, ao observar os discursos destacados é possível esboçar um desenho de um perfil docente. Esta mentalidade de não haver necessidade de uma formação ideal do professor formador não procede porque leva a compreender que uma formação específica e bacharelesca seria suficiente para formar professores, nos lembra Franco (2012)

Também observamos que foram destacados elementos para um possível modelo “ideal” de professor universitário. A formação acadêmica, os saberes específicos da docência, o conhecimento científico, epistemológico, a didática, a experiência, a ética, os conhecimentos ligados à realidade do ensino básico, à diversidade, o comprometimento, a humildade e a vocação foram elementos que emanaram dos discursos. Estas características sugeridas pelos pesquisados refletem o que denominam de saberes.

Em análise dos discursos destacamos a necessidade do comprometimento docente diante do processo formativo universitário mediado pela educação inclusiva que objetiva a inserção e transformação do sujeito na sociedade. A inclusão é uma temática presente nas políticas de ações afirmativas implementadas pela Universidade de Brasília e o docente universitário precisa saber lidar e ensinar com as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] sim, a distância certa é mais ou menos essa [...] mas, além disso, para que Latitude ou Longitude será que estou indo?”
Alice no País das Maravilhas. (CARROLL, 2002, p. 11)

Mediante os resultados dos estudos viabilizado pela Análise do Discurso Crítico, concluímos que foi possível alcançar os objetivos propostos neste estudo. Dessa maneira, cremos que no decorrer de todo trabalho foi possível responder aos questionamentos sobre [1] quem são os docentes universitários responsáveis pela formação dos professores na Universidade de Brasília? [2] quais são os saberes que a literatura aponta sobre a docência universitária? [3] que saberes os docentes universitários mobilizam para a formação de professores?

De modo a responder ao questionamento [1] quem são os docentes universitários responsáveis pela formação dos professores na Universidade de Brasília concluímos, após pesquisa documental realizada por análise dos questionários e currículos lattes dos vinte e seis participantes, **o perfil dos docentes universitários** formadores de professores. Foi perceptível o maior volume de mulheres professoras universitárias participantes da pesquisa (62%) em relação aos homens (32%). No entanto, este fato não revela a totalidade de gêneros dos cursos, porém, pode dar-nos um direcionamento de que provavelmente professoras mulheres sejam maioria nos cursos de licenciaturas.

Identificamos que estes são profissionais da educação superior que possuem qualificada **trajetória** de estudos, pesquisas, trabalhos com extensão e gestão universitária, experiências, dedicação e compromisso com a sua própria formação profissional acadêmica inicial e continuada como mestrado, doutorado e pós-doutorados. Em outras palavras, segundo Tardif; Lessard e Lahaye, (1991, p. 218), foram “formados pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”.

A respeito da **formação acadêmica** dos docentes, a maioria possui licenciatura como formação inicial, fato que contribui para o entendimento dos saberes pedagógicos. Como destaca Masetto (1998), o exercício docente no ensino superior exige saberes, conhecimentos e competências específicas que não se restringem a um diploma de graduação, mestrado ou doutorado ou apenas o exercício da profissão.

Para responder ao questionamento [2] recorremos à pesquisa bibliográfica para identificar **os saberes da docência** na revisão de literatura. Para tanto, nosso aporte teórico fundamentou-se nos autores Gauthier *et al.* (1998), Pimenta (1999), Tardif, Lessard, Lahaye, (1991), Tardif e Lessard (2008), Tardif, (2000, 2002), Dantas (2007, 2013, 2014) e Masetto (2012, 2015; 2017). Nesta revisão encontramos o **saber disciplinar**, que trata do saber produzido por pesquisadores nas diversas disciplinas científicas e que correspondem as diversas áreas de conhecimento. O **saber das ciências da educação**, no qual Gauthier *et al.* (1998) afirmam ser este saber referente aos conhecimentos profissionais a respeito das várias facetas do ofício de professor e da educação de um modo geral. O **saber da tradição pedagógica**, que para Gauthier *et al.* (1998) se cristalizou como da “tradição pedagógica”. O **saber experiencial**, relacionado as experiências vivenciadas pelo professor. O **saber da ação pedagógica** que é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula.

Entretanto, quando nos propomos a olhar para os saberes próprios da docência universitária encontramos em Masetto (2012, 2017) que alguns conhecimentos são necessários aos docentes universitários e que os diferentes saberes e conhecimentos da atuação profissional rompendo com antiga estrutura organizacional do ensino superior de “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” (MASETTO, 2012, p.15). Concordo com o autor quando aborda sobre a necessidade dos professores universitários se aprofundarem sobre as inovações pedagógicas e os conhecimentos das **tecnologias de informação e comunicação** que impactam a sociedade do século XXI.

Quanto ao questionamento [3] desta pesquisa nosso propósito passou por identificar e analisar **os saberes docentes universitários** mobilizados em suas ações pedagógicas. Através das análises identificamos uma diversidade de saberes. No entanto, entendemos que os discursos dos docentes apontam como saberes os: curriculares, disciplinares, pedagógicos, específicos, metodológicos, da experiência, políticos sociais de transformação, emocionais, diversidade, responsabilidade, ética, liderança, capacidade de adaptação e demais conhecimentos sobre a realidade das escolas brasileiras.

Vale salientar que, tomando os estudos de Dantas (2007, 2013, 2014), consideramos que os saberes da docência universitárias se concretiza pela mediação que o sujeito realiza entre conhecimentos, informações e ensino transformados em ação pelas competências. Assim, o que a maioria toma como saberes, são na verdade, um conjunto de habilidades, competências ou conhecimentos, tais como: as **relações professor-aluno**, os **saberes da experiencia**, a

inovação pedagógica tecnológica e o saber constituído pelas relações institucionais. A mobilização destes vários saberes conforme Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Gauthier *et al.* (1998) formam um “reservatório” onde o professor se abastece para responder exigências específicas de uma situação concreta do ensino.

Portanto, consideramos ter atingido o **objetivo geral**, analisar os saberes da docência universitária na mobilização da ação pedagógica dos professores das licenciaturas da Universidade de Brasília. Todavia, ter concluído um ciclo formativo não significa que esgotamos a temática, mas consideramos ter apenas levantado hipóteses ou novas questões que demandam redefinir o trajeto, parafraseando Alice, para mergulhar mais profundo no objeto de estudo e, assim, desvelar a totalidade, ou seja, o concreto pensado dos saberes do docente universitário, formador de professores.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **A Educação em Mészáros: Trabalho, alienação e emancipação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados LTDA, 2012.

ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. **Docência no Ensino Superior: trajetórias e sabres**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Tradução: Vinícius Figueira. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Maria Clara Bueno Fischer. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 2. ed. ampliada. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BORGES, L. F. F. Eixo Estruturante e Transversalidade: elementos orientadores dos currículos da formação de profissionais da educação. In: CAVALCANTE, M. M. D (Org.). **Didática e Prática de Ensino: Diálogos sobre uma Escola, Formação de Professores e Sociedade**. 1ed. Fortaleza – CE: UECE, 2015, v. 4, p. 01181-01199. Currículos da formação de profissionais da educação.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Imprensa Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Circular nº 28, de 1º de setembro de 1999. Estabelece requisitos para concessão de bolsas. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 1999. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1468634/dou-secao-3-12-11-1999-pg-61>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo. Apresentação**. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 2001.

CASTANHO, Sérgio. Ensino com pesquisa na graduação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

COSTA, J. S. **A docência do professor formador de professores**. São Carlos: UFSCar, 2010. 124 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, S. P. S. **Professor polivalente: profissionalidade docente em análise**. Curitiba: Appris, 2017.

CUNHA, L. R. S. Saberes Pedagógicos dos Professores Universitários. **Projeto de Qualificação (Mestrado)** – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2018. p.80.

DANTAS, O. M. A.N.A. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente**. Natal: UFRN/PPGE, 2007 [Tese de doutorado].

DANTAS, O. M. A.N.A. A tessitura da docência universitária: o princípio. In: DIAS, Ana Maria Iório; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa (orgs.). **O cenário docente na educação superior no século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos**. Teresina: EDUFPI, 2013.

DANTAS, O. M. A.N.A. **O professor universitário e sua relação com o saber pedagógico**. Brasília: UnB/FE/PPGE, 2014 [Relatório de pós-doutorado].

DANTAS, O. M. A.N.A.; FRANCO, Maira Vieira. A. Pesquisa exploratória: aplicando instrumentos de geração de dados - observação, questionário e entrevista. In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8. 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2017. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=2&titulo=&edicao=6&autor=Maira+&area=75>>. Acesso em: 03 set. 2017.

DANTAS, O. M. A.N.A. Programa de disciplina docência na educação superior. Faculdade de educação. Programa de pós-graduação em educação. Brasília, 2018.

DA SILVA SOUSA, M. G.; DE OLIVEIRA CABRAL, C. L. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores**. Horizontes, [S.l.], v. 33, n. 2, dez. 2015. ISSN 2317-109X. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149/102>>. Acesso em: 13 jul. 2018. doi:<https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i2.149>.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa; consultoria e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. Porto Alegre: Artmed, 2009. (coleção pesquisa qualitativa coordenada por Uwe Flick).

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Anuário Estatístico da UnB 2018: período 2013 a 2017**. Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional – DPO. Brasília, setembro de 2018.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. Coleção Fronteiras da Educação.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBRADI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea)

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. 10. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2017.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

HUNGARO, Edson Marcelo. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer**. 2008. 264f. [Tese de doutorado] [Tese de Doutorado]. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

HUNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, C.; SOUSA, José Vieira da.; SILVA, M. A. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 15-78.

JACOMINI, M. A. O trabalho como finalidade da educação na Constituição de 1988 e na LDB de 1996: uma análise a partir da teoria do valor em Marx. In: PARO, V. H. (Org.). **A teoria do valor em marx e a educação**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução: Heloísa Monteiro; Francisco Settineri. – Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. 1ª. reimpressão. São Paulo: Cortez, 2013.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas. São Paulo, no 4, pp. 1-18, 1978.

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Tradução de Carlos Nelsom Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MARX, K. **A miséria da filosofia**. 2. ed. São Paulo: Global, 1982.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K. **O Capital** – crítica da economia política. Trad. De Reginaldo Sant’Anna. 25. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. Livro 1. 2008

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã (Feurbach)**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Prólogo de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1998.

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: São Paulo: Papirus, 1998.

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 11. ed. Campinas: São Paulo: Papirus, 2012.

MASETTO, M. T. **Competências pedagógicas do professor universitário**. 3ª. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MASETTO, M. T. **Trilhas abertas na universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores**. São Paulo: Summus, 2018.

MÉSZÁROS, I. (1930). **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho)

MINCATO, M. C. **Competências ou saberes? Competences or knowledge?** Revista **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 304-309, jul.- dez. 2017

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. Vol. 3 – 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. F. Revista **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.- dez. 2014

NÓVOA, A. S. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

ORLANDI, E. L. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PERRENOUD, P. **Agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Penso, 2001.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. **Formação, representações e saberes docentes**: elementos para se pensar a profissionalização dos docentes. Campinas, SP: Mercado das Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

RÉSES, E. S. A construção do método no materialismo histórico-dialético e a atualidade do pensamento marxista no contexto da crise econômico-financeira. In: CUNHA, Célio da.; SOUSA, José Vieira da.; SILVA, Maria Abádia da. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 131 – 151.

RODRÍGUEZ, M. V. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico dialético. In: CUNHA, Célio da.; SOUSA, José Vieira da.; SILVA, Maria Abádia da. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 131 – 151.

ROLDÃO, M. C. (2007). **Função docente**: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 94-103.

SACRISTÁN, J. G. 3. ed. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Maria da Graça Souza Horn. reimpressão 2008. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução: Cláudia Schilling. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. revista e atualizada. São Paulo: editora Cortez, 2017.

SILVA, E. F. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. In: VILLAS BOAS, B. (Org.). **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, São Paulo: Papirus, 2017.

SILVA, E. F. Coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2017.

SILVA, E. F.; FERNANDES, R. C. A. Coordenação pedagógica: espaço e tempo de organização do trabalho pedagógico coletivo. In: VILLAS BOAS, B. (Org.). **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas, São Paulo: Papirus, 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 2ª. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo desing para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação** (Anped), Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr., 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. In: “**DOSSIÊ**: Interpretando o trabalho docente”. Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 215-233. (Teoria & Educação, n. 4).

THIOLLENT, M. (1947) **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação)

TORRES, S. R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. Edições Loyola, 6. ed. São Paulo, 2007.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília**. Brasília, 2011 (parcial).

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília**. Brasília, 2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. **Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia**. Brasília, 2002.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. **Projeto Acadêmico do Curso de Licenciatura em História**. Brasília, 2010.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. **Projeto Acadêmico do Curso de Licenciatura em Geografia EaD**. Brasília, 2008.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. **Projeto Acadêmico do Curso de Licenciatura em Física**. Brasília, 2017.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. **Projeto Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Brasília, 2011.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. **Projeto Acadêmico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Brasília, 2019.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. Judith Hoffnagel, Karina Falcone. Organização 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

VASCONCELLOS, C. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 10. ed. São Paulo, São Paulo: Libertad, 2002, p. 168-200.

VASCONCELLOS, C. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 15. Ed. São Paulo, SP: Libertad, 2013, Cap. 1: Projeto político pedagógico: considerações sobre sua elaboração e concretização. p. 15- 50.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução: Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007. Capítulos I, II, III e IV.

VEIGA, I. P. A. ; NAVES, M. L. P. (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

VILLAS BOAS, B. Significado do trabalho e do trabalho escolar. In: **Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar I**. Brasília: Faculdade de Educação – Universidade de Brasília. Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização – PIE; módulo I, volume 1. 2002.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Tradução: Ernani Rosa. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Rogério de Castro Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa de mestrado “Os saberes pedagógicos dos docentes universitários formadores de professores nas licenciaturas da Universidade de Brasília” que tem por objetivo geral analisar os saberes da docência universitária e sua relevância à formação de professores (as) nas licenciaturas. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado e Mestrado Acadêmico – PPGE, realizada pela mestranda acadêmica Luciane da Rocha Santos da Cunha – matrícula. 17/0167356, coordenada/orientada pela professora Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas. Sua participação nesta pesquisa consistirá em observação participante realizada por meio de aplicação de questionário, no mês de novembro do corrente ano. Logo abaixo há a pergunta se aceita participar desta pesquisa. Em caso afirmativo o (a) pesquisado (a) cederá os direitos à pesquisadora para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de participar. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com a pesquisadora, o programa ou com a instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos (as) pesquisadores (as), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras:

Otília Dantas <otiliadantas@unb.br>

Luciane da Rocha Santos da Cunha <luciane.rocha@yahoo.com.br>

- ☐ **Concordo em responder este questionário**
- ☐ **Não concordo em responder este questionário.**

Nome completo/Assinatura

CPF _____

DATA ____/____/____

Agradecemos sua colaboração
Brasília-DF, novembro de 2018.

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO

1. Sexo: ☐ feminino ☐ masculino
2. Idade: _____ Naturalidade: _____
3. Tempo de experiência na Docência Superior _____
4. Tempo de trabalho docente na UNB _____
5. Unidade ao qual está vinculado _____
6. Curso (licenciatura) e disciplinas ministra aula?

7. Ministra aula na Graduação e na Pós-graduação? ☐ SIM ☐ NÃO
8. Trabalhou em outra Instituição de Ensino Superior?
☐ NÃO
☐ SIM ☐ IES Pública ☐ IES Privada
Tempo de atuação em outra IES _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA

1. Em que IES você se graduou ☐ IES Pública ☐ IES Privada
2. Qual o nome da Instituição _____
3. Qual sua formação inicial (curso) _____
4. Quanto tempo de formado (a) _____
5. Em caso de formação em bacharelado possui alguma formação pedagógica
☐ NÃO ☐ SIM
Qual? _____
6. Qual o seu nível de formação?
☐ Graduação ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado

QUESTÕES RELACIONADAS A PESQUISA

1. O que é ser professor (a) universitário (a) para você?
2. Quando e por que escolheu ser docente universitário (a)?
3. Qual percurso formativo você trilhou até chegar na docência superior?
4. Você acredita ser necessário a formação pedagógica para a docência superior?
5. O que é ser professor (a) formador (a) de professores (as)? Justifique.
6. Quais os maiores desafios encontrados na docência superior nas licenciaturas?
7. Você possui pesquisas sobre ensino e aprendizagem?
8. Quais práticas e saberes são necessários para o (a) professor (a) universitário (a)?
9. Para você, qual seria o perfil “ideal” para docentes formadores de professores?